



Åbo Akademi

Peter Degerman

"Litteraturen, det är vad man undervisar om"

Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling





Peter Degerman

Verksam vid Mittuniversitetet som adjunkt i litteraturvetenskap. Påbörjade där forskarstudier i ämnesdidaktik med inriktning mot litteraturvetenskap. Från och med 2010 inskriven som forskarstuderande i litteraturvetenskap vid Åbo Akademi. "Litteraturen, det är vad man undervisar om" är hans doktorsavhandling.

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

“LITTERATUREN, DET ÄR VAD MAN UNDERVISAR OM”



"Litteraturen, det är vad man undervisar om"

Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling

Peter Degerman

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2012

CIP Cataloguing in Publication

Degerman, Peter.

“Litteraturen, det är vad man undervisar om”: det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling / Peter Degerman. -

Åbo : Åbo Akademis förlag, 2012.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-670-2

ISBN 978-951-765-670-2
ISBN 978-951-765-671-9 (digital)
Suomen yliopistopaino Oy -
Juvenes Print
Åbo 2012

Till min mor, Berit,
och till mina barn,
Klara, Fjodor och Malin

© Peter Degerman och Åbo Akademis förlag, 2012
Alla rättigheter förbehålles.

Omslagets bild: © Fjodor Degerman, 2012

Innehåll

Förord 11

Första delen: Inledning och bakgrund

Kapitel I: Syfte och teoretiska utgångspunkter

Inledning 17

Syfte 20

Avgränsningar 22

Problemområden 28

Tidigare forskning 37

Metateoretiska utgångspunkter och begrepp 41

a) *Savoir* och *connaissance*

b) *Episteme*

c) *Fält* och *diskursiv formation*

Avhandlingens uppläggning 50

Kapitel II: Ämneshistorisk bakgrund

Litteraturämnet och pedagogiken i bildningshistorisk belysning 53

Pedagogisk forskning och litteraturhistoria 56

Konceptionen litteraturvetenskap 60

Konceptionen ämnesdidaktik 66

Litteraturdidaktiken i skärningspunkten 72

Utsagornas riktning 78

Andra delen: Fältets uppkomst och förändring under perioden
1975-1999

Kapitel III: Från erfarenhetspedagogik till litteraturdidaktik

Lustläsning och vetenskaplig läsning 85

Erfarenhetspedagogikens dualismer 89

Tvärvetenskaplig dialektik 92

Erfarenhetspedagogisk litteraturanlys 95

Erfarenhetsmässig kunskapssyn 100

Litteraturdidaktiken och svenskämnet 103

Kvantitativa modeller inom litteraturdidaktiken 108

Transferkompetens 113

Kapitel IV: Kompetenspedagogik och kanon

- Begreppsutveckling 117
- Ett nytt bildningsbegrepp 122
- Den litterära kompetensen 126
- Kanon och kulturarv 132
- Artefakt eller händelse 141

Tredje delen: De litteraturdidaktiska avhandlingarna 2000-2009

Kapitel V: Expansion och konsolidering

- Didaktiska perspektiv i litteraturvetenskaplig forskning 151
- Bachtin och det dialogiska klassrummet 158
- Postmoderna utgångspunkter 162
- Varför-frågan i fokus 170
- Epistemologiska förutsättningar 177

Kapitel VI: Litteraturdidaktikens diskursiva formation

- Uteslutningssystemen 185
- Utsagan som positionering 192
- Retorisk och praktisk diskurs 202
- Retorisk och poetisk stilnivå 208
- Den diskursiva formationens spridningsmönster 213

Kapitel VII: Litteraturdidaktikens epistemologi

- Etnografisk metod 219
- Fiktin och faktin 229
- Sanningen i princip 238
- Soffan och arbetsbänken 243

Fjärde delen: Vetenskapen och vetandet

Kapitel VIII: Legitimeringsfrågan och det poetiska språket

- Klassrummets princip 253
- Litteraturen i trångmål 258
- Litteraturens fiktionsverkligheter och läsarens verklighetsbilder 260
- Till poesins försvar 266
- Litteratur som livskunskap 276
- Diktens särskildhet och klassrummet 281

Kapitel IX: Sanningens politiska ekonomi

Till frågan om forskningens relevans 289

Litteraturutredningen 291

Litteraturens autonomi 294

Klassrummets sanning 297

Den pragmatiska sanningen 302

En repertoar av begrepp 308

Kapitel X: Sammanfattning och slutdiskussion

Analyskategorier 315

Den epistemologiska byggplatsen 319

Ett skifte av episteme 324

Slutord 335

Summary 241

Källor och litteratur 347

Förord

Redan inledningsvis i den här avhandlingen konstaterar jag att det forskningsfält som är föremål för studium befinner sig i skärningspunkten mellan flera akademiska discipliner – exempelvis litteraturvetenskap och pedagogik – men också i ett spänningsfält mellan ämnesforskning och professionsutbildning – något som bidrar till att tydliggöra skarven mellan idén om den helt fria, obundna forskningen och tanken om forskningens nytta och samhällsrelevans.

Dessa spänningsförhållanden mellan olika tanketraditioner och mellan skilda sätt att organisera forskning och utbildning har högst påtagligt spelat sin roll i den här avhandlingens tillkomsthistoria. När jag hösten 2007 – efter flera år som undervisande universitetsadjunkt – blev antagen som doktorand vid Mittuniversitetet skedde det i den vid lärosätet nyinrättade disciplinen ”ämnesdidaktik” och inte i det ämne i vilket jag undervisar och där jag har min grundutbildning, nämligen litteraturvetenskap. Den nya ämneskonstruktionen och dess forskarutbildning var emellertid ämnesövergripande, varför jag alltså antogs som doktorand i ”ämnesdidaktik med inriktning mot litteraturvetenskap”.

Så började jag i september 2007 mina forskarstudier med kursen ”Pedagogik och ämnesdidaktik som vetenskaper”, tillsammans med två forskarstuderande i ”ämnesdidaktik med inriktning mot matematik” och fyra doktorander i pedagogik. För mig som tidigare hade undervisat i litteraturvetenskap och kreativt skrivande, och som hade skrivit kandidat- och magisteruppsatser om Katarina Frostensons poesi blev mötet med den pedagogiska forskningstraditionen omvälvande. Det innebar en möjlighet att komma utanför min egen disciplinära hemvist och därmed betrakta också det jag tidigare tagit för självklart med kritiska ögon. Men det gjorde mig också omedelbart uppmärksam på de spänningar och diskrepanser som karaktäriserar den forskning som är knuten till lärarutbildning och som i det här sammanhanget brukar gå under beteckningen ”utbildningsvetenskap”.

Jag hade redan i början av 90-talet intresserat mig för frågor om litteraturförmedling, och om litteraturens funktion i skola och samhälle. Jag var vid den tiden parallellt verksam som gymnasielärare i svenska och som romanförfattare, och kunde på nära håll se litteraturens prekära roll i såväl utbildning som i massmedia. Men det var först under det inledande året av min forskarutbildning som jag till fullo insåg de vetenskapsteoretiska och utbildningspolitiska implikationerna av en sådan roll.

Tämligen omgående förhöll jag mig kritisk till det nya ämnet ämnesdidaktik; den forskarutbildning jag deltog i lyckades inte på något klagörande sätt visa hur ämnesdidaktiken avgränsades i förhållande till pedagogiken. Tvärtom, flera av de forskare som stod för utbildningens formella och innehållsmässiga utformning föreföll att se didaktiken som en underordnad del av pedagogiken.

På så sätt blev jag bekräftad i min kritik när högskoleverket något år senare utvärderade forskarutbildningarna i pedagogik och i ämnesdidaktik och fann att den ämnesdidaktiska forskningsmiljön vid Mittuniversitetet var alltför svag och otydligt avgränsad i förhållande till pedagogiken. Utvärderingen ledde till att ämnesdidaktiken vid Mittuniversitet lades ned efter endast tre år, samtidigt som de organisatoriska förutsättningarna för lärarutbildningen förändrades.

Vid det laget hade min handledare, Claes Ahlund, flyttat från sin professur vid Mittuniversitet till en professur i litteraturvetenskap vid Åbo Akademi. Från och med hösten 2010 blev jag således antagen som forskarstuderande i Åbo – och förvandlades därmed från doktorand i ”ämnesdidaktik med inriktning mot litteraturvetenskap” till doktorand i ”litteraturvetenskap med inriktning mot ämnesdidaktik” utan att mitt avhandlingsarbete påverkades det minsta. Det är ändå oundvikligt att min avhandling bär spår av denna sin tillkomsthistoria i brottet mellan epistemologiska traditioner och i spänningen mellan skilda organisatoriska maktstrukturer. Jag är tacksam för inblickarna i den pedagogiska forskningstraditionen och för de livliga vetenskapsteoretiska diskussioner som vi höll 2007-2008 i gruppen av doktorander i ämnesdidaktik och pedagogik. Tack Catarina Arvidsson, Birgit Gustavsson, Anneli Hansson, Oduor Olande, Ann-Katrin Perselli och Maria Rasmusson.

Samtidigt hade jag knappast haft någon fast mark alls att stå på i mitt arbete om jag inte redan från början hade haft min bas inom ämnet

litteraturvetenskap. Jag vill här särskilt tacka mina handledare, professor Claes Ahlund och professor Anders Öhman, som varit till stort stöd, både genom sina uppmärksamma läsningar av mitt manuskript och genom att med mångårig erfarenhet bidra till att ge min osäkra position inom forskningsfältet nödvändig stadga. Tack också till Jenny Bergenmar och Michael Gustavsson, som i egenskap av förgranskare av mitt manuskript vid Åbo Akademi pekade på ett par vetenskapsteoretiska oklarheter i framställningen, som jag annars knappast hade upptäckt.

Utan den intellektuellt stimulerande miljön vid Institutionen för humaniora, Mittuniversitetet, som jag sedan 1997 varit en del av, hade jag emellertid inte ens kommit så långt att jag över huvud taget hade påbörjat mina forskarstudier. I det sammanhanget vill jag självklart tacka mina vänner i det litteraturvetenskapliga ämneskollegiet genom åren: Stig Bäckman, Anders Johansson, Anna-Karin Jonasson, Eva Jonsson, Ulrika Lif, Nils G. Rosén, Helen Schmidl, Eva-Britta Ståhl, Eva Söderberg och Örjan Torell. Tillsammans med er har det varit möjligt att utan skyddsnet pröva de mest aparta idéer och udda frågeställningar. Det har alltid varit högt till tak, lika nära till allvar som till uppslupna skratt, och – skulle jag vilja med bestämdhet hävda – ett ständigt kreativt samarbete, snarare än den förlamande konkurrens som annars finns inbyggd i det akademiska systemet.

Slutligen vill jag tacka min livsledsagerska Florence Sisask, som inte endast har varit en både utmanande och kärleksfull samtalspartner i frågor om litteratur, konst och utbildning, utan också bidragit med sin franska bakgrund och sitt franska språk till en belysning av problemen ur ett annat perspektiv än det svenska, ständigt överskuggat av anglosaxiska förebilder. Med en sådan belysning har det varit möjligt för mig att förstå aspekter av fransk teoribildning som annars endast hade varit synliga för mig i skenet från de amerikanska utbildningssystemens liberalism och individualism. Tack Florence, qui se ressemble s'assemble.

Första delen

Inledning och bakgrund

Kapitel I

Syfte och teoretiska utgångspunkter

Inledning

I den berömda inledningen till *Les Mots et les choses* anknyter Foucault till en fiktiv ”kinesisk” taxonomi konstruerad av den argentinske författaren Jorge Luis Borges. Taxonomin kan uppfattas som en parodi på den västerländska vetenskapens vilja att kategorisera alla kända fenomen och analysera dem med hjälp av distinktioner mellan likheter och skillnader. Genom att dela in alla djurarter i visserligen distinkta men arbiträra kategorier vänder Borges en skrattspegel mot forskaren. De ”verkliga” djuren i kategorierna ”vildhundar” och ”balsamerade djur” är visserligen vederbörligen åtskilda från de ”fiktiva” djurarterna ”sirener” och ”fantastiska djur”, men vissa av de andra kategorierna tycks upplösa dessa skillnader, som kategorin ”de djur som är inkluderade i denna klassifikation”.¹

Borges utgår i sin text från den engelska teologen och vetenskapsmannen John Wilkins försök att skapa ett universellt språk uppbyggt med samma systematik som decimalsystemet, ett generellt språk som skulle göra det möjligt att organisera och omfatta allt mänskligt vetande. Wilkins delar in alla fenomen i fyrtio kategorier, där varje kategori kan åtskiljas i undergrupper med hjälp av skillnader, undergrupper som i sin tur delas in i arter. Till varje kategori hör en stavelse bestående av två bokstäver, till varje undergrupp en konsonant, till varje art en vokal. Borges exemplifierar: *de* betyder ”element”, *deb*

¹ Den kinesiska taxonomin delar in djuren i följande kategorier: (a) de som tillhör kejsaren (b) de som är balsamerade (c) de som är tränade (d) snuttgrisar (e) sirener (f) fantastiska djur (g) vildhundar (h) de djur som är inkluderade i denna klassifikation (i) de som darrar som om de vore galna (j) de oräkneliga (k) de som är målade med en mycket fin kamelhårspensel (l) de andra (m) de som just har krossat en blomvas (n) de som påminner om flugor på avstånd. Jorge Luis Borges, ”The Analytical Language of John Wilkins”, *Other Inquisitions 1937-1952*, Austin, Texas: University of Texas Press, (1964) 2000, s. 103.

betyder ”eld”, det första elementet, medan *deba* står för ”flamma”, en del av elden.

Två hundra år efter Wilkins – i mitten av 1800-talet – har Bonifacio Sotos Ochando liknande ambitioner att skapa ett systematiskt språk som samtidigt är en encyklopedi över det mänskliga vetandet. Byggnad heter *imaba* på Ochandos språk. *Imafe* är sjukhus, *imafó*, pesthus, och *imaca*, bordell.

Anspråken på att kategorisera allt vetande med hjälp av ett logiskt organiserat, systematiskt språk kan visserligen förefalla lika absurda som kategorierna i den kinesiska encyklopedin, åtminstone för en sentida läsare som inte hyser samma tilltro till vetenskapens förmåga att lysa upp varje vrå av universum. Men Borges tar – liksom den fiktive författaren till den kinesiska encyklopedin – ingen hänsyn till gränsen mellan fakta och fiktion. Medan den kinesiska taxonomin är fiktiv är John Wilkins och Bonifacio Sotos Orchardos försök att skapa universella språk sådant som skulle kunna kallas historiska fakta, möjliga att verifiera med hjälp av källkritisk forskning. För den litteraturvetare som försöker kategorisera Borges text enligt ett traditionellt genresystem ställer det till en del problem. Texten ingår i en samling med essäer, *Otras inquisiciones*, men skulle med sin iscensättning av den vetenskapliga artikeln och sin lek med fiktiva källor lika gärna kunna ingå i någon av de berömda samlingarna med korta noveller, *Ficciones* eller *El Aleph*.

Sådana försök till kategorisering kan ytterligare kompliceras av frågor om vad text och läsning egentligen är. Det kan handla om den litterära textens ontologiska status, vad en litterär text är, var man placerar textens mening – i texten eller hos läsaren – eller vilken vikt man lägger vid olika sätt att läsa, vid skilda läsarter. Sådana frågor om uppdelningen mellan fakta och fiktion – eller mellan så kallade faktiva och fiktiva läsarter – är viktiga för den vetenskap som avser att studera den litterära texten i den enskilda pedagogiska situationen. Också om vi, med utgångspunkt från Borges text, kan konstatera att uppdelningen är osäker, arbiträr – att den faktiskt tycks producera sin egen ”sanning” – kan vi knappast tänka oss en empirisk undersökning av litteraturläsning som inte på något sätt förhåller sig till en sådan ordning.

Väl medveten om att alla klassifikationer är preliminära, arbiträra eller – som Borges kallar dem – ”konjekturala” avser jag i den här studien undersöka just den vetenskap som intresserar sig för den litterära texten i den pedagogiska situationen. Vi kan kalla en sådan vetenskap för

litteraturpedagogik eller litteraturdidaktik och säga att den ingår – liksom exempelvis litteratursociologin – i ett större litteraturvetenskapligt forskningsfält. Vi kan också mena att all läsforskning förhåller sig till skolundervisning och att den därmed ingår i den forskning som särskilt intresserar sig för ämnesinnehållet i skolan – det vill säga i ämnesdidaktiken, eller, mer specifikt, i svenskämnesdidaktiken – och att den i sin tur ingår i ett större fält som på senare tid fått benämningen utbildningsvetenskap. Sådana avgränsningar kompliceras av att den svenska litteraturdidaktiska forskningen rent institutionellt befinner sig i gränslandet mellan minst tre akademiska discipliner – litteraturvetenskap, pedagogik och nordiska språk – och dessutom i demarkationslinjen mellan professionsutbildning och traditionell ämnesforskning.

Jag har valt att låta min undersökning omfatta det jag kallar den nya svenska litteraturdidaktiken, och att betrakta den ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv, som en del av ett mer omfattande och i högre grad traditionstyngt litteraturvetenskapligt forskningsfält. Jag har vidare undersökt ett sådant fält som en särskild formation av utsagor i förhållande till ett forskningsobjekt. Sådana försök att ordna företeelser i förhållande till varandra bör framför allt ses som språkliga operationer innanför en given diskurs eller ”genre”.² Det innebär rent konkret att de avgränsningar jag gör mellan olika vetenskapsområden, mellan undergrupper till dessa vetenskapsområden och mellan de vetenskapliga utsagorna och de sammanhang som omger dem, får sin mening av den språkliga analys som jag i min undersökning utför.

I Borges text om John Wilkins analytiska språk står att läsa, i engelsk översättning: ”At one time or another we have all suffered through those unappealable debates in which a lady, with copious interjections and

² ”L'ordre, c'est à la fois ce qui se donne dans les choses comme leur loi intérieure, le réseau secret selon lequel elles se regardent en quelque sorte les unes les autres et ce qui n'existe qu'à travers la grille d'un regard, d'une attention, d'un langage; et c'est seulement dans les cases blanches de ce quadrillage qu'il se manifeste en profondeur comme déjà là, attendant en silence le moment d'être énoncé.” (Ordningen kan därför, på en och samma gång, vara det som i varje ting är givet som dess inre lag, det dolda nätverk som avgör sättet på vilket de konfronterar varandra, och också det som inte existerar annat än som ett nät skapat av en blick, en undersökning, ett språk; och det är endast i nätets tomrum som en ordning verkligen manifesteras som om den redan fanns där, tyst väntande på utsägelsens ögonblick (min tolkning – svensk översättning saknas, varför jag fortsättningsvis i min studie begagnar mig av den engelska översättningen). Michel Foucault, *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris: Gallimard, 1966, s. 11.

anacolutha, swears that the word *luna* is more (or less) expressive than the word *moon*.”³

Den vilja till sanning som bestämmer min text strävar fåfängt efter den objektiva vetenskapens exakthet, men med mindre än att vi förmår upprätta ett universellt, analytiskt språk med vars hjälp vi på ett precis sätt kan kategorisera alla kända företeelser måste vi räkna med att den vetenskapliga texten också är vår kära dam, full av interjektioner och anakoluter.

Syfte

Samtidigt som det litteraturdidaktiska fältet fortfarande utgör en mycket liten del av den samlade litteraturvetenskapliga forskningen i Sverige har den under det senaste decenniet ökat i betydelse, vilket inte minst visas av det temanummer av *Tidskrift för litteraturvetenskap* som utkom i slutet av 2010. Artiklarna i numret är representativa för forskningsläget inom fältet och ger med sin bredd både exempel på de förändringar som fältet genomgått under senare tid och på tänkbara forskningsuppgifter inför framtiden. Det finns således skäl att fråga sig hur dessa förändringar visar sig i de litteraturdidaktiska avhandlingarna från senare år.

Centralt för min undersökning av det litteraturdidaktiska fältet i Sverige är förhållandet mellan litteraturteoretiska traditioner och den nya litteraturdidaktiska forskningen, som mestadels består av receptionsundersökningar. Eftersom fältet som sagt befinner sig i gränslandet mellan flera akademiska discipliner, men också brukar beskrivas som en del av den utbildningsvetenskapliga forskningen, ett område där skilda epistemologiska traditioner möter varandra, finns det anledning att se närmare på hur teoretiska utgångspunkter används vid analys av den empiri som samlas in.

När jag här talar om litteraturteori bör det förstås som de implicita eller explicita utgångspunkterna för all litteraturdidaktisk forskning, oavsett typ av empiri eller forskningsfrågor. Det handlar om de ontologiska och epistemologiska utgångspunkter som används för att initialt formulera forskningsområdet och för att tolka forskningsobjekt, material eller resultat. I det sammanhanget har det ingen betydelse om

³ Borges , 2000 (1964), s. 101-102

dessa utgångspunkter är outtalade eller ej, om de är omedvetna eller otydligt preciserade, de finns där lika fullt. Också när forskaren säger sig undvika teoretiska utgångspunkter, när de i stället benämns ”ansats”, ”perspektiv” eller ”uppläggning”, eller när teorin anses formulerad i efterhand, som ett resultat av den empiri som bearbetats, finns alltid ontologiska och epistemologiska utgångspunkter som bildar teorikomplex, hur provisoriska dessa än må vara. Det går med andra ord inte att tänka sig metodval som är oberoende av teoretiska utgångspunkter, vilket alltså inte innebär att de teoretiska utgångspunkterna i den litteraturdidaktiska forskningen alltid skulle vara medvetet valda.

Avsikten med min studie är således att granska framväxten av ett litteraturdidaktiskt fält i Sverige genom att studera den litteraturdidaktiska forskningen, men också genom att sätta in detta forskningsfält i ett internationellt perspektiv, och genom att beakta angränsande områden där frågan om litteraturen och litteraturstudiet är föremål för diskussion. Syftet är att undersöka de brott och motsättningar som konstituerar det litteraturdidaktiska vetenskapsfältet och hur dessa motsättningar visar sig i forskningstexterna från 1970-talet och framåt, med tyngdpunkten lagd på avhandlingar framlagda mellan 2000 och 2009. Dessa brott kan iakttas på en övergripande nivå, som till exempel i den utbildningshistoriska motsättningen mellan utilitarism och idealism, eller i det sentida talet om en avgörande postmodern vändning. De kan också upptäckas i spänningen mellan olika forskningstraditioner och discipliner, mellan litteraturvetenskap och pedagogik, mellan litteraturvetenskap och ämnesdidaktik, mellan konstruktivistiska och empiristiska vetenskapsanspråk.⁴ Men den visar sig också som en rad dualismer i de enskilda litteraturdidaktiska forskningstexterna, dualismer som i hög grad bestämmer och avgränsar det litteraturdidaktiska

⁴ När jag här och fortsättningsvis i min studie talar om empiri respektive empirism avser jag i det första fallet i vid bemärkelse det material som utgör undersökningarnas forskningsobjekt, medan jag med empirism syftar på den vetenskapsteoretiska lära som tar sin utgångspunkt i tanken om att endast det som kan bevisas erfarenhetsmässigt kan betraktas som tillförlitligt. När jag använder termerna konstruktivism respektive socialkonstruktivism syftar jag i det första fallet på en kunskapsteoretisk uppfattning i vidare bemärkelse om kunskap som något som konstrueras, medan jag med den sistnämnda termen avser ett inom samhällsvetenskaperna ofta använt begrepp där konstruktivismen kopplas till en preciserad intersubjektiv produktion av kunskap, inom pedagogiken ofta associerad till sociokulturella teorier om lärande som en produkt av denna intersubjektiva kunskapsbildning.

forskningsområdet. Det gäller spänningen mellan subjektiva och objektiva läsararter, det gäller gränsen mellan faktatexter och fiktionstexter, också när forskningen strävar efter att problematisera eller upphäva dessa skillnader.

Ett sådant studium av brotten och spänningarna avser vidare att undersöka vilken betydelse förhållandet mellan teoretiska utgångspunkter och metoder i litteraturdidaktisk forskning får för de didaktiska huvudfrågorna om litteraturrämnets förmedling och legetimitet. Genom att ta sikte på brottytorna i de litteraturdidaktiska texterna och undersöka hur det övergripande spørsmålet om varför vi bör läsa och studera litterära texter besvaras i den litteraturdidaktiska forskningen avser min studie att belysa fältets förutsättningar och möjligheter.

Avgränsningar

Den amerikanska reader response-teorin introduceras i Sverige i slutet av 50- och början av 60-talet, men det är först under 1970-talet som vi på allvar får en litteraturdidaktisk forskning som med utgångspunkt från dessa teorier börjar göra sig gällande inom det litteraturvetenskapliga fältet. Det sker då inom ramen för den teoretiska nyorientering som inträder vid den tiden och som inte bara ifrågasätter ett traditionellt textbegrepp utan som också i grunden förändrar synen på kunskapsbildning inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning. I sin analys av de moderna teoriernas genomslag i svenska doktorsavhandlingar i litteraturvetenskap mellan 1976 och 1995 menar Michael Gustavsson att Lisbeth Larssons studie från 1989, *En annan historia: om kvinnors läsning och svensk veckopress*, är ”den första svenska avhandling som i metodiskt avseende tar stöd i ’reader-response criticism’”.⁵ Utan att för den skull nödgas göra en kvantitativ studie går det, bara genom att snabbt ögna igenom listan på avhandlingar som lagts fram under åren från 1980 fram till i dag, att upptäcka ett ökat antal studier med utgångspunkt i ”reader-response criticism” och receptionsteori – där det senare begreppet i vissa vetenskapliga

⁵ Michael Gustavsson, ”Litteraturteorins expansion”, i Bengt Landgren (red.), *Universitetsämne i brytningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947-1995*, Uppsala: Uppsala universitet, 2005, s. 518.

framställningar sägs innefatta det förstnämnda, och därmed ges en något vidare betydelse. En fingervisning är att antalet recensioner av litteraturdidaktiska avhandlingar i den litteraturvetenskapliga årsskriften *Samlaren* ökar, från två per decennium under 80- och 90-talen till sex under 00-talet. Det kan emellertid vara vanskligt att dra några alltför vittgående slutsatser av en sådan ökning av antalet recensioner. En del av de litteraturdidaktiska avhandlingarna inom det utbildningsvetenskapliga området som har lagts fram vid institutioner utanför de litteraturvetenskapliga är recenserade i *Samlaren*, andra inte.⁶

De tretton avhandlingar från 2000-talets första decennium som utgör min studies huvudsakliga undersökningsobjekt bildar tillsammans en gemensam diskurs omkring objektdomänen litteraturläsning eller litteraturundervisning. De tar alla sin utgångspunkt i reader response-teori för att undersöka litteraturläsning i och utanför skolan och för att diskutera skolans litteraturundervisning. De refererar samtliga till ett litet antal framför allt anglosaxiska receptionsforskare och till några andra inom den samhällsvetenskapliga skolforskningen betydelsefulla teoretiker. De rör sig därvidlag med en gemensam uppsättning begrepp som utvecklas och ges betydelse inom diskursen, varför det är möjligt att tala om en specifik diskursiv formation, ett särskilt område av utsagor med gemensamma förutsättningar.

En forskning som uppvisar dessa drag kan spåras redan i Gunnar Hanssons tidiga läsarundersökningar under 50- och 60-tal, men för att finna tillkomsten av ett litteraturpedagogiskt forskningsfält i egentlig mening måste vi fram till mitten av 70-talet. Då tar ett forskningsfält form som – i opposition både till en traditionell litteraturvetenskaplig forskning och till en alltför allmänt hållen pedagogisk skolforskning – strävar att leda litteraturundervisningens betydelse i bevis. En betydande forskningsaktivitet utgår i det sammanhanget från den litteraturvetenskapliga institutionen vid universitetet i Lund och den så kallade Pedagogiska gruppen. Också den forskning som tidigare initierats av Gunnar Hansson expanderar under 80-talet, vilket framför allt sker vid Linköpings universitet under beteckningen Tema Kommunikation. Emellertid är det först under det första decenniet av 00-talet som ett

⁶ Det gäller exempelvis avhandlingar producerade inom ramen för forskarskolan i Svenska med didaktisk inriktning, där flera av de avhandlingar som lagts fram vid lärarutbildningen, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, har recenserats i *Samlaren* – till exempel Birgitta Bommarcos och Kerstin Bergöös – medan en avhandling som Sten-Olof Ullströms *Likt och oliket*, som lagts fram vid litteraturvetenskapliga institutionen i Lund inte har blivit recenserad.

sådant litteraturdidaktiskt forskningsfält producerar ett större antal doktorsavhandlingar, studier som jag därmed ämnar koncentrera mig på.

En parallell utveckling kan också upptäckas i ett bredare ämnesdidaktiskt forskningsfält kopplat till lärarutbildning och skolans svenskämne, som med en gemensam domänbeteckning brukar benämnas ”utbildningsvetenskapligt”, där också avhandlingar om andra delar av svenskämnesundervisningen än den som direkt rör litteraturen måste räknas in. Allteftersom direktiven i de tre senaste lärarutbildningspropositionerna pekat ut den didaktiska forskningen som ett särskilt prioriterat område har aktiviteten inom det svenskämnesdidaktiska forskningsfältet ökat. I den senaste lärarutbildningsutredningen (2008) och den därpå följande propositionen (2010) stärks dessutom de traditionella disciplinerna på bekostnad av pedagogik och av de ämneskonstruktioner i gränslandet mellan pedagogik och traditionell ämnesdisciplin, som på senare tid vuxit fram ur den utbildningsvetenskapliga myllan, till exempel allmän ”ämnesdidaktik” eller ”pedagogiskt arbete”:

Att behålla undervisningsämnet i beteckningen på huvudområdet markerar tydligt professionsinriktningen, samtidigt som det är av största vikt att de akademiska ämnen som ingår inte suddas ut. Vid en prövning av examensrätten för exempelvis svenska med utbildningsvetenskaplig inriktning måste tillses att akademisk kompetens i första hand finns inom nordiska språk och litteraturvetenskap.⁷

Det litteraturdidaktiska fältet kan visserligen sägas utgöra en liten del av den samlade litteraturvetenskapliga forskningen, men samtidigt överskrider det dess gränser med sina kopplingar till andra ämnesdiscipliner, främst till pedagogik, och med sin starka anknytning till skolämnet svenska.

Mot bakgrund av den ovan skisserade situationen har det varit nödvändigt för mig att göra några avgränsningar. Fältet som helhet är efter de senaste tjugo årens expansion moget för en samlad vetenskapshistorisk och vetenskapsteoretisk studie. Förutom några viktiga forskningsrapporter och avhandlingar, som visar på förändringarna inom fältet, och konstituering av det, från 70-talet och framåt, har jag alltså valt att koncentrera mig på avhandlingar framlagda

⁷ Sigbrit Franke, *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. SOU 2008:109, s. 350.

under den senaste tioårsperioden – dels för att det finns anledning att särskilt studera fältets utveckling mellan 2000 och 2009, eftersom vi då har kunnat konstatera en ökad aktivitet, dels för att förändringar inom ett specifikt forskningsfält kan förväntas visa sig i avhandlingarna, där impulser från ämnets forskarutbildning möter problemställningar med betydelse för fältet som helhet. Avhandlingstexterna kan på så sätt ses som representativa för fältet i sin helhet, samtidigt som de med sin karaktär av gesällprov förväntas uppvisa ett tydligt förhållande till den samling metoder, det spel av regler och definitioner, som är etablerade och betraktas som vetenskapligt korrekta inom gränserna för fältet.

Också om avhandlingstexterna som helheter utgjort underlag för analys har jag framför allt valt att behandla utsagor som visar på förhållandet mellan teoretiska utgångspunkter och bearbetningen av empiriskt material, men jag har också koncentrerat mig på sådant som mer direkt berör de grundläggande frågorna om litteraturen och litteraturundervisningens legitimitet och funktion. Min avsikt är därmed definitivt inte att kvalitativt bedöma eller värdera de enskilda avhandlingsförfattarnas insatser, utan min studie av texterna bör snarare ses som ett sätt att belysa de förutsättningar som inom fältets gränser möjliggör en viss typ av forskning.

En ytterligare avgränsning handlar om gränsdragningen mellan de traditionella akademiska disciplinerna, en gränsdragning som många gånger kan te sig lika godtycklig som den kinesiska encyklopedins indelning av djuren. Emellertid bör vi kunna tala om en vetenskaplig avgränsning i förhållande till en objektdomän, en korpus av påståenden som hålls för sanna, en samling metoder och tekniker kopplade till särskilda discipliner. Om vi avgränsar den litteraturvetenskapliga disciplinen i relation till objektdomänen litteratur, kan vi således mena att litteraturdidaktiken förhåller sig till en sådan disciplin genom relationen till objektdomänen litteraturläsning. Som jag tidigare nämnde är jag således i första hand intresserad av didaktisk forskning som en del av litteraturteorin som helhet, och därmed som en del av det litteraturvetenskapliga fältet. Jag vill därför i första hand se litteraturdidaktiken som en del av den litteraturvetenskapliga forskningen, också när den i första hand diskuterar litteraturen och svenskämnet i ett allmänt utbildningsvetenskapligt sammanhang.

För att få syn på det litteraturdidaktiska fältet så som det konstituerat sig under senare tid har jag således valt att ägna den huvudsakliga delen

av min analys åt de tretton litteraturdidaktiska avhandlingar med fokus på litteraturläsning som lagts fram under perioden 2000 till 2009. Det rör sig om avhandlingar av Lotta Bergman, Kerstin Bergöö, Birgitta Bommarco, Anette Ewald, Stefan Lundström, Christian Mehrstam, Gunilla Molloy, Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Christina Olin-Scheller, Helen Schmidl, Maria Ulfgard, Sten-Olof Ullström och Annette Årheim.⁸ Dessa avhandlingar utgör den samlade mängd litteraturdidaktisk läsforskning som under perioden lagts fram som avhandlingstext. Ytterligare någon avhandling som lagts fram inom ämnesdidaktik eller pedagogik skulle eventuellt kunna komma i fråga, som till exempel Henrik Románs avhandling i pedagogik, *Skönheten och nyttan*.⁹ En avgränsning måste emellertid göras, också om en sådan gränsdragning inte kan bli knivskarp. Så försvarar till exempel Kerstin Bergöös avhandling sin plats bland de litteraturdidaktiska avhandlingar från 00-talet som jag särskilt studerar, trots att den endast marginellt tar upp litteraturens plats i svenskämnet, medan Henrik Románs avhandling – som på ett för det litteraturdidaktiska fältet typiskt sätt, beskriver svenskämnet och litteraturundervisningen i ett historiskt perspektiv, mellan bildnings- och nyttoideal – faller utanför ramarna för denna studie, eftersom den i huvudsak är läroplansanalytisk. Den didaktiska ”utmaningsdiskurs” som Bergöös avhandling förespråkar är en tydlig del av den svenska litteraturdidaktiska diskursen, så som den visar sig i avhandlingar och andra vetenskapliga texter från 1970-talet och framåt.

⁸ Lotta Bergman, *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, diss. Lund: Lunds universitet, 2007; Kerstin Bergöö, *Vilket svenskkämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*, diss., Malmö: Malmö högskola, 2005; Birgitta Bommarco, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, diss., Malmö: Malmö högskola, 2006; Anette Ewald, *Läskulturer. Lärare och litteraturläsning i grundskolans mellanår*, diss., Malmö: Malmö högskola, 2007; Stefan Lundström, *Textens väg. Om förutsättningar för textural i gymnasieskolans svenskundervisning*, diss., Umeå: Umeå universitet, 2007; Gunilla Molloy, *Läraren, Litteraturen, Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, diss. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, 2002; Ingrid Mossberg Schüllerqvist, *Läsa texten eller ”verkligheten”. Tolkningssamfundet på en litteraturdidaktisk bro*, diss., Stockholm: Stockholms universitet, 2008; Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*, diss., Karlstad: Karlstads universitet 2006; Helen Schmidl, *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, diss., Göteborg, Stockholm: Makadam förlag, 2008; Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, diss., Stockholm: B. Wahlström, 2002; Sten-Olof Ullström, *Likt och olik. Strindbergsbildens förändringar i gymnasiet*, diss., Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Boförlag Symposium, 2002; Annette Årheim, *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*, diss., Växjö: University Press, 2007.

⁹ Henrik Román, *Skönheten och nyttan: om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 2006.

Dessutom utgör litteraturundervisningen inom lärarutbildningen en väsentlig del av det förhållande mellan teori och praktik som avhandlingens analys av empirin ger vid handen, också om litteraturundervisningen hos Bergöö snarast får tjäna som exempel på lärarutbildningens irrelevans för svenskämnesundervisningen.¹⁰

Det är förvisso inte helt oproblematiskt att, som jag gör, avgränsa ett särskilt vetenskapligt fält, eller en del av ett fält, och benämna det ”litteraturdidaktiskt”. Många av texterna som här berörs har, som nämdes, starka kopplingar till skolämnet svenska, och flera av forskarna skulle förmodligen föredra att bli kallade svenskämnesdidaktiker i stället för litteraturdidaktiker.¹¹ Ändå menar jag att det är möjligt att avgränsa en särskild diskurs omkring objektområdena litteraturläsning och litteraturundervisning, med ett särskilt förhållande till litteraturvetenskapliga forskningstraditioner och till samhällsvetenskaplig teori och metod. Flera av forskningstexterna pekar explicit ut dessa förhållanden och avgränsar sig därmed från annan didaktisk forskning. Andra har ett mer indirekt förhållande till litteraturstudiet som kärna i det didaktiska sammanhanget.

För att skissera det svenska litteraturdidaktiska fältets uppkomst, och för att sätta in de avhandlingar jag studerar i ett större sammanhang, använder jag mig också av forskningsrapporter, debattskrifter, artiklar och recensioner – främst från *Tidskrift för litteraturvetenskap* och *Samlaren* – där fältet i allmänhet, och de berörda avhandlingarna i synnerhet, tas upp till diskussion. Jag kommer också att beröra den didaktiska varför-frågan mer specifikt genom en internationell utblick över fältet, där jag i synnerhet intresserat mig för de apologier, de försvar för litteraturens

¹⁰ I sin recension av Bergöös avhandling skriver Frøydis Hertzberg: ”Et talende eksempel er de mange samtalen om litteraturundervisning der Chambers synspunkter står sentralt, men som studentene først og fremst anvender for å beskrive og ta avstand fra den undervisning de selv har erfaring med. De diskuterer därimot ikke Chambers spørsmål som en måte å få tak i elevenes erfaringer på, og når de er i klassrommet, underviser de som om disse refleksjonene ikke har funnet sted.” Frøydis Hertzberg, recension av Kerstin Bergöö, *Vilket svenskämne?*, *Samlaren*, 127: 2006, s. 535.

¹¹ Vilken benämning man väljer är förstås inte oviktigt. Det finns en ideologisk laddning i valet av svenskämnesdidaktik i stället för litteraturdidaktik, av litteraturpedagogik i stället för litteraturdidaktik. När beteckningen ”litteraturdidaktik” dyker upp under 90-talet är det i opposition till begreppet ”litteraturpedagogik”, liksom begreppet ”didaktik” i allmänhet och ”fackdidaktik” i synnerhet görs kontroversiellt i förhållande till en allmänpedagogisk skolforskning. Jag utreder närmare konceptionen ämnesdidaktik i kapitel II, men för övrigt är det inte möjligt att, med utgångspunkt från de texter jag analyserar, dra några vittgående slutsatser om valet av benämning som markering av en position på ett kampfält i bourdieusk mening.

fromma, som blivit allt mer vanligt förekommande under senare år, särskilt i det anglosaxiska kulturområdet, men också i Sverige. Dessa försvar för litteraturen kan i sig ses som tecken på att litteraturen och litteraturläsningen upplevs som hotade i begynnelsen av det tjugoförsta seklet, men det som framför allt gör dem relevanta för den här studien är vad de eventuellt kan säga om fältet som helhet. Om det litterära fältet måste besvara frågor om dess legitimitet och funktion, så bör det gälla i lika hög grad för litteraturdidaktiken, vars relevans är direkt knuten till frågan om litteraturens roll i samhället.

Problemområden

I sin inledning till *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010: 3-4, dubbelnumret om litteraturvetenskap och didaktik, konstaterar Anders Öhman ”att didaktiken haft en ringaktad och tämligen marginaliserad ställning i det akademiska ämnet litteraturvetenskap”.¹² Han anger som troligt skäl till detta, en uppfattning om litteraturdidaktiken som något som reducerar det litterära verket för att passa in det i enkla mallar och pedagogiska former. Det har emellertid, påpekar han, också funnits en påtaglig misstro bland de verksamma lärarna inom grundskola och lärarutbildning mot ämnet litteraturvetenskap. ”Vad har litteraturvetarna känt till om verkligheten ute på skolorna? Vad har den litteraturhistoria och litteraturteori som lärts ut i litteraturvetenskapen haft för relevans för det didaktiska arbetet?”¹³

Dessa förutfattade meningar och retoriska frågor har länge låst positionerna såväl inom undervisningsverksamhet som inom den litteraturvetenskapliga forskningen, men på senare tid har fältet öppnats något och frågan om litteraturen i den pedagogiska situationen blivit en angelägenhet för forskare såväl inom utbildningsvetenskap som inom den mer traditionella litteraturvetenskapen. ”När litteraturläsningen inte är lika självklar, och man måste försvara den, blir den didaktiska dimensionen mer angelägen”, menar Öhman vidare.

¹² *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 3. Inledningen till tidskriftens didaktiknummer är en något reviderad version av det inledningstal som Anders Öhman höll vid *TJ*-konferensen om litteraturvetenskap och didaktik, Umeå universitet, i oktober 2010. (Konferensen samlade ett stort antal av de inom det litteraturdidaktiska fältet verksamma forskarna i Sverige.)

¹³ *Ibid.*

En sådan ökad angelägenhetsgrad visar sig på flera sätt. Att fältet både expanderat och ökat i betydelse under den senaste tioårsperioden är något som inte bara *TJZ*-redaktören Öhman kan konstatera, utan också något som tydligt visar sig i flera av de artiklar som finns samlade i numret. Exempelvis frågar sig Pär-Yngve Andersson om det nu är ”tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?”¹⁴

Frågan är hur sådana kvantitativa och kvalitativa förändringar av fältet visar sig i avhandlingarna, och hur dessa förändringar i så fall förhåller sig till utbildningspolitiska incitament. Att expansionen av litteraturdidaktiken inom fältet för litteraturvetenskap också har en ekonomisk grund, där resurser under den senaste tioårsperioden tillförts såväl utbildningsvetenskaplig forskning som lärarutbildning, är en allmänt spridd uppfattning som också är synlig i flera av artiklarna i *TJZ*. Det är i sammanhanget också möjligt att fråga sig hur dessa förändringsfaktorer påverkar frågorna om litteraturens legitimitet och funktion i undervisningssituationen. Är det möjligt att litteraturens omvittnat sköra ställning i dagens samhälle skjuter den didaktiska varförfrågan i förgrunden på bekostnad av traditionella läsarundersökningar? Är de utbildningspolitiska förändringarna – exempelvis Bolognaprocessens målinriktade kunskapsbegrepp – skönjbara också i de teoretiska utgångspunkterna för avhandlingar och andra vetenskapliga artiklar inom fältet?

För att kunna besvara dessa frågeställningar krävs en fortlöpande belysning av vissa grundläggande problem förknippade med förhållandet mellan litteraturteori och empiriska forskningsstudier. Det första problemet handlar om relationen mellan en övergripande, samhällsrelaterad nivå och den specifika litteraturdidaktiska forskningen. Trots att det inte är möjligt att inom ramen för denna undersökning frilägga sambandet mellan allmänt samhällsklimat, politiska beslut, ekonomiska satsningar, samt enskilda forskares teoretiska utgångspunkter och frågeställningar, går det heller inte att helt bortse ifrån dessa faktorer. Även om sådana samband verkligen skulle vara möjliga att spåra upp och undersöka skulle det knappast vara möjligt att uppfatta dem i termer av enkla relationer mellan orsak och verkan. En distinktion som Michel Foucault använder i sin studie av vetenskaperna, hämtad från Georges Canguilhem, är den mellan *mikroskopiska* och *makroskopiska* skalor, vilket innebär att det inte

¹⁴ Pär-Yngve Andersson, ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010: 3-4, s. 91-106.

går att beskriva en vetenskap, ett forskningsfält, eller en enskild upptäckt på samma sätt på den ena eller andra nivån.¹⁵ ”Där finns återkommande omfördelningar som blottar flera olika förflutenheter, flera former för sammanlänkanden, flera hierarkier av betydelser, flera determinationsnät, flera teologier för en och samma vetenskap allteftersom den förändras i nuet.”¹⁶ Att beskriva det litteraturdidaktiska fältet genom att studera en enskild avhandling, dess empiri, dess teoretiska utgångspunkter ger en helt annan bild av förhållandet mellan vetenskapen och dess omgivande samhälleliga kontext än om detta förhållande beskrivs från en övergripande politisk nivå, till exempel genom studiet av styrdokument, såsom utbildningsutredningar eller kursplaner.

För att i någon mån komma runt problematiken med två så pass inkommensurabla skalor kommer jag så långt det är möjligt att försöka förhålla mig till den bild av de övergripande frågorna som ges i de enskilda forskningsexemplen, både vad gäller ideologisk, politisk nivå och den epistemologi som är kopplad till denna nivå. Utgår man på det sättet från de enskilda exemplen, från den litteraturdidaktiska nivån, visar sig betydelsen av vissa brottytor på en övergripande nivå sig i texterna. Så är till exempel tanken om att en fullständigt omvälvande samhällelig förändring har ägt rum under de senaste trettio-fyrtio åren så dominerande inom den litteraturdidaktiska forskningen under 00-talet att den kan ses som en del av dess förutsättning. Forskarna talar här gärna om en kulturell vändning eller om ett postmodernt tillstånd, något som i grunden förändrat förutsättningarna för mänskligt liv och tänkande.¹⁷ En

¹⁵ Georges Canguilhem's betydelse för Foucault och för det franska tänkandet under 60-talet kan knappast överdrivas. Som *Inspector General* och president i *Jury d'Agrégation* för ämnet filosofi kunde han direkt påverka utbildningen i ämnet. Enligt Foucault var det knappast någon av tänkarna i den franska intellektuella miljön under det turbulenta 60-talet som undgick att påverkas direkt eller indirekt av Canguilhem. Utan Canguilhem, menar Foucault, inga franska marxistiska tänkare, ingen Bourdieu, ingen Lacan. (Michel Foucault, *Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 2, Aesthetics, Method and Epistemology*, James Faubion (red.), London: Penguin, 2000, s. 465-466.)

¹⁶ Michel Foucault, *Vetandets arkeologi*, Lund: Arkiv förlag 2002, s 17 (franska orig. *L'archéologie du savoir*, 1969).

¹⁷ Inflytande kommer i det sammanhanget bland annat från den inom utbildningsvetenskaplig forskning verksamme brittiske sociologen Andy Hargreaves. Hans beskrivning av det postmoderna tillståndet har traderats i flera litteraturdidaktiska ansatser. ”Postmodernity is a social condition in which economic, political, organizational and even personal life come to be organized around very different principles than those of modernity /.../ The postmodern world is fast, compressed, complex and uncertain. Already it is presenting immense problems and challenges for our modernistic school systems and the teachers who work within them.” Andy Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times*, London: Casell Villiers House, 1994, s. 9.

sådan förändring är självfallet inte främmande för litteraturteorin också utanför den rena didaktiken, och förutsätts också inom poststrukturalistisk teoribildning, liksom inom annan kontextuell litteraturkritik, till exempel queer och postkolonialism.

Den litteraturdidaktiska forskningen, med sina kopplingar till reader response-teori, är som tidigare nämnts en del av den kontextualisering som den moderna litteraturteorin bidragit med till den litteraturvetenskapliga forskningen som helhet. Talet om postmodernism eller om en kulturell vändning är till yttermera visso något som understryker det kontextuella sammanhanget. Det innebär inte bara att den litterära texten uppfattas som ett av många studieobjekt inom litteraturvetenskapen utan också att den litterära textens ontologiska status osäkras. Vad är egentligen en litterär text? Vad kan vi säga om dess mening eller signifikans? Med postmodernistiska utgångspunkter blir det närmast omöjligt att avgränsa den litterära texten; ett oändligt vidgat textbegrepp ifrågasätter inte bara den tryckta boktexten på bekostnad av nya medier, den laborerar också med ett textbegrepp som kan inkludera alla företeelser på samma nivå, och där det således blir möjligt att "läsa" en läsare på samma sätt som denne i sin tur läser en traditionell text. Problemet blir särskilt påtagligt inom den litteraturdidaktiska reader response-forskningen där studieobjektet inte som brukligt inom litteraturvetenskapen är den litterära texten utan läsaren, eller snarare läsprocessen. Det skapar en dubbel komplikation där osäkerheten om läsarens förståelse av det lästa förstärks av problemen att definiera vad det egentligen är som läses.

Även inflytandet från ett bredare fält av kulturstudier spelar här en avgörande roll för utvecklingen inom litteraturvetenskapen. Det är framför allt i förhållande till den anglosaxiska litteraturforskning som brukar betecknas *cultural studies* som intresset för populärkultur och nya medier växt fram. En sådan utveckling har också av många betraktas som ett tecken på att litteraturen och det traditionella litteraturstudiet har spelat ut sin roll.¹⁸ För egen del kommer jag att diskutera det vidgade

¹⁸ "One of the strongest symptoms of imminent death of literature is the way younger faculty members, in departments of literature all over the world, are turning in droves from literary study to theory, cultural studies, postcolonial studies, media studies (film, television etc.), popular culture studies, Woman's studies, African-American Studies, and so on. They often write and teach in ways that are closer to the social sciences than to the humanities as traditionally conceived. Their writing and teaching often marginalizes or ignores literature." J. Hillis Miller, *On Literature*, London: Routledge, 2004, s. 10.

textbegreppet och nya medier endast i den mån de behandlas i avhandlingarna.

En problematik inom både den humanistiska och den samhällsvetenskapliga forskning som behandlar utbildningsvetenskapliga frågeställningar är att den konstruktivistiska kunskapssyn som anses karaktärisera det nya samhället inte alltid rimmar med de mer traditionella empiriska metoder som kommer till användning i de enskilda forskningsprojekten. Å ena sidan räknar man i stor utsträckning med ett avgörande paradigmskifte där kunskapsproduktion i många fall betraktas som mer eller mindre relativ, socialt konstruerad eller kontextualiserad. Å andra sidan begagnar man i många fall empiriska metoder som i grunden vilar på en positivistisk ontologi, som tydligt åtskiljer det subjekt som observerar och det objekt som observeras, som förutsätter att vi är överens om objektets beskaffenhet och att vi är överens om förhållandet mellan subjekt och objekt. De epistemologier som uppfattar objektet och subjektet som aspekter av ett sammanhang, eller där subjektets synvinkel mer eller mindre formar undersökningsobjektet, som i de sociokulturella teorierna vanliga inom utbildningsvetenskapen, är egentligen att betrakta som problematiska i förhållande till en empiristisk metodologi.

I ett övergripande sammanhang, i *episteme*, för att använda termen i Foucaults betydelse, kan sådana motsägelser visa sig tydligt i de diskurser som rör utbildning, eftersom ett samhälles självsyn och värderingar kommer till särskilt uttryck där, inte minst på grund av den uppmärksamhet som ägnas dem i massmedia. Ett exempel på det är förskjutningen av de europeiska ländernas utbildningsprogram – i synnerhet när det gäller den högre utbildningen – mot en mer instrumentell och målorienterad kunskapsprocess, framför allt genom Bolognaprocessen, och idén om lärandemål och examinationsformer som matriser ur vilka ämnesinnehåll kan produceras. Frågan i det sammanhanget är om en sådan målorientering verkligen har samma epistemologiska bas som det ämnesinnehåll som räknar med en kontextuell, processinriktad eller sociokulturell kunskapsproduktion.

På den mikroskopiska skalan tar sig dessa motsättningar andra uttryck, de visar sig som kunskapsteoretiska problem omöjliga att helt lösa. Den fenomenologiska parenteserna runt objektet är ett försök, den kritiska realismens relativa visshet om de kunskaper om objektet som

sinnerfarenheterna kan ge oss är ett annat. I det första fallet är en fenomenologisk ontologi kopplad till hermeneutisk metod, i det senare fallet öppnas möjligheter till metodologisk mångfald, till exempel så kallad triangulering, vid analys av empiri.¹⁹ Fenomenologin – liksom för övrigt också den poststrukturalistiska teoribildningen – kan dessutom uppfattas på skilda sätt beroende på var i brottet mellan humanistiska och samhällsvetenskapliga traditioner som forskningen befinner sig. Medan poststrukturalistisk konstruktivism och hermeneutik inom den humanistiska traditionen vanligtvis ses som uttalat antipsykologiska teoribildningar är det inte ovanligt att de inom den utbildningsvetenskapliga forskningen, inom pedagogiken med sina rötter i psykologi och sociologi, ges en mer tydligt psykologisk innebörd vad gäller frågor om inlevelse, upplevelse, tolkning och förståelse. En sådan psykologisk tolkning av strukturella, konstruktivistiska teorier är vanligt inte enbart inom utbildningsvetenskaperna, utan kan också märkas i brottet mellan kontinental litteraturteori och den anglosaxiska adaptationen av dessa teorier, exempelvis kan en sådan ”teoritransponering” märkas inom fältet för *cultural studies*, där poststrukturalism ofta ges ett individualistiskt, subjektivt fokus när den betraktas ur den amerikanska, liberala utbildningstraditionens perspektiv. En annan konsekvens av en sådan individcentrerad tolkning av strukturalistisk och poststrukturalistisk teoribildning är att de teoretiska perspektiven skjuts undan, medvetet eller omedvetet, till förmån för metodfrågor, där förhållandet mellan forskningssubjekt och forskningsobjekt framför allt uppfattas på en intersubjektiv nivå.²⁰

¹⁹ Både hermeneutik och triangulering är vanligt förekommande i den samhällsvetenskapliga metodologin, där den förra brukar vara liktydig med så kallade kvalitativ metod, medan den sistnämnda – som visserligen tillåter inslag av kvalitativ metod – associeras till kvantitativ metod. Hermeneutik innebär i ett sådant metodsammanhang en ”växelverkan mellan forskare och de undersökta enheterna” Idar Magne Holme & Bernt Krohn Solvang, *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 95. Triangulering innebär en ”metodpluralism” med anspråk att finna de för forskningsfrågan mest relevanta metoderna. Göran Djurfeldt, Rolf Larsson & Ola Stjärnhagen, *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanlys med kvantitativa metoder*, Lund: Studentlitteratur, 2010, s. 20-23.

²⁰ I inledningen till antologin *Dikotomier* hävdar Fredrik Miegel och Fredrik Schoug att den vetenskapsteoretiska diskussionen inom human- och samhällsvetenskaperna har kört fast i metodfrågor. ”Och i mångt och mycket har det som en gång var en infekterad vetenskapsteoretisk debatt därmed reducerats till att bli en metodeoretisk, där dispyterna står mellan förespråkare för en kvantitativ respektive kvalitativ metodinriktning. De mer grundläggande frågorna om samhällsvetenskapernas förutsättningar har samtidigt hamnat längre ner på dagordningen till förmån för diskussioner om metodvals-, reliabilitets-, validitets-, generaliserbarhets- och andra frågor av mer forskningspraktisk karaktär, varvid ett

Diskussionen om teoretiska utgångspunkter i förhållande till empiriska metoder är således något som måste föras genom hela denna studie, samtidigt som det är väsentligt att peka på att inte heller den här avhandlingen förmår att undgå en sådan kunskapsteoretisk problematik. Det gäller förhållandet mellan teoridelen och analysdelen, men också problemet med textens ontologi.

Ett annat problem som inte går att undkomma, och som ytterligare belyser en del av de kunskapsteoretiska komplikationer som berördes ovan, är det faktum att min avhandling i flera avseenden är en del av det fält den avser att studera. Även om den rör sig på ett metateoretiskt plan och försöker besvara frågor om den litteraturdidaktiska forskningens funktion och relevans i förhållande till en litteraturteoretisk diskurs, söker den också utreda de grundläggande didaktiska frågorna – i synnerhet varför-frågan – med den skillnaden att den inte söker svaret i en redogörelse av informanternas läsoplevelser, eller i en analys av styrdokument, utan just genom att diskutera hur dessa frågor besvaras inom den litteraturdidaktiska forskningen. Att på ett sådant sätt välja ett forskningsmaterial i vilket man själv är delaktig som objekt är inte alldeles ovanligt inom litteraturdidaktiken, där ett flertal undersökningar gjorts av lärare på material hämtat från den egna undervisningspraktiken. Ett sådant arbete skulle däremot te sig närmast absurt i den traditionella litteraturvetenskapliga forskning där den litterära texten utgör primärt forskningsobjekt. Vi behöver i sådana fall tänka oss den poet som bedriver litteraturvetenskaplig forskning om sina egna dikter. Förutom traditionen att skriva poetiker, som väl åtminstone delvis tangerar ett sådant förfarande, förekommer praktiken faktiskt också inom den litteraturvetenskapliga gren som i USA kallas *creative writing*, där forskaren producerar sitt eget forskningsobjekt i högst påtaglig bemärkelse.

Pierre Bourdieu, som utförligt behandlat problemet med att göra den egna verksamheten till forskningsobjekt, har pekat på särskilda komplikationer förenade med skillnaden mellan praktisk och lärd kunskap – något som, med anknytning till terminologi hämtad från Foucault som jag valt att använda i min studie, eventuellt skulle kunna

metodpluralistiskt perspektiv i samförståndets anda allt ofta framförs som den eftersträvsvärda ståndpunkten och behovet av att utveckla nya och förbättra befintliga metoder och analysverktyg ses som viktigare än sökandet efter metoden med stort M.” Fredrik Miegel, ”Realism och possibilism. Om fakta och värden i vetenskapen”, i Fredrik Miegel & Fredrik Schoug (red.), *Dikotomier. Vetenskapsteoretiska reflektioner*, Lund: Studentlitteratur, 1998, s. 29.

översättas till en skillnad mellan ”vetande” och ”vetenskap”. Det gäller, menar Bourdieu, att i första steget bryta med den vardagskunskap som man har som ”infödd” i ett sammanhang för att därigenom betrakta denna kunskap på ett ”vetenskapligt” avstånd, men i nästa steg återställa den kunskap om de ”vardagliga” eller ”praktiska” diskurserna som vunnits till priset av en sådan brytning.²¹ För att åstadkomma en sådan brytning är det vanligt att forskaren försöker utplåna sin egen position inom fältet för att därigenom framstå som ett objektivt forskarsubjekt och undanröja risken att vara ”på förhand misstänkt för att sätta vetenskapens vapen i händerna på enskilda intressen”. Enligt Bourdieu tillgriper forskaren då ”de mest opersonliga, mest automatiska procedurer, alltså – åtminstone inom denna logik som är den ’vanliga vetenskapens’ – de mest oomtvistliga”, något som leder till ”den *uppgivna* attityd som ofta understödjer valet av hyperempirism”.²² En sådan attityd, ett val av empiristisk metod som kan tyckas vara ett givet resultat av forskningsfrågan, döljer i själva verket en specifik politisk ambition ”som denna scientistiska opartiskhet döljer: nämligen ambitionen att genom vetenskapligt arbete och i vetenskapens namn avgöra förvirrade debatter, att upphäva sig själv som ett i fältet inblandat subjekt för att åter dyka upp ’bortom stridens vimmel’ iklädd det objektiva, transcenderande subjektets oklanderliga uniform”.²³

Även om jag är medveten om en sådan problematik och inte söker att gömma mig bakom objektifieringen eller på annat sätt osynliggöra min position, är jag på grund av min delaktighet inom vetenskapsfältet benägen att sträva efter en förment ”scientistisk opartiskhet”. En sådan – förvisso prövande – opartiskhet är inledningsvis nödvändig för att bryta med det invanda och för att det under analysens gång över huvud taget ska vara möjligt att få grepp om den diskursiva formationen. För den här studien har det betydelse då det kan tyckas som om min analys utgår från en objektiv, distanserad position – något som också påverkar själva framställningsformen – medan det i själva verket också i den objektiva positionens utsagor finns ideologisk riktning och laddning. Inledningsvis kan en sådan laddning förefalla mer eller mindre bristfälligt dold av det ”objektiva, transcenderande subjektets oklanderliga uniform”, medan den i avhandlingens avslutande delar träder fram med större tydlighet.

²¹ Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1996, s. 35.

²² *Ibid.*, s 39.

²³ *Ibid.*

Motsatsen, att redan från början och utan förbehåll, ägna mig åt en partsinlaga, att framställa min subjektiva synvinkel som den giltiga, skulle endast vara ett annat sätt att undkomma det problem som ett relationellt fält av betydelser ställer på forskaren. Att det inte går att undkomma de komplikationer som konstruktionen av studieobjektet för med sig är särskilt uppenbart i de undersökningar där det egna arbetet eller den egna positionen ingår som en del i det material som studeras, men det är förstås ett giltigt problem i alla forskningsansatser som räknar med en konstruktivistisk, kontextuell eller relationell kunskapsproduktion:

Det är omöjligt att undkomma arbetet med att konstruera objektet och det ansvar det för med sig. Det finns inget objekt som inte för med sig en synvinkel, inte ens det objekt som producerats i avsikt att upphäva varje synvinkel – det vill säga partiskheten – och komma förbi det ofullständiga perspektiv som är förbundet med en position i det studerade rummet.²⁴

Med detta sagt – med en genom hela min studie närvarande medvetenhet om det objekt som konstrueras av de utsagor som talar om dem, såväl innanför som utanför det fält jag undersöker, såväl innanför som utanför den studie jag genomför, och en medvetenhet om att dessa utsagor förhåller sig till varandra genom de objekt som de konstruerar – vill jag peka på att min undersökning inte strävar efter att täcka in fältet i sociologisk mening, att eventuella slutsatser om skilda positioner inom det fält jag studerar egentligen endast handlar om att söka få syn på inbördes relationer mellan de ”texter”, eller snarare ”utsagor”, som formerats omkring det gemensamma objektet litteraturdidaktik. En sådan ”begränsning” löser inte den kunskapsteoretiska problematiken, men den skjuter upp den och gör det möjligt för mig att använda en litteraturvetenskaplig textanalytisk metod på mitt material. Trots att jag för enkelhetens skull talar om den litterära texten i traditionell bemärkelse, som en verbal och skriftkulturell konstform, gör jag i min diskursanalys ingen kvalitativ skillnad mellan de ”vetenskapliga texter” – avhandlingar, recensioner, rapporter etc. – som jag studerar och de ”litterära texter” som dessa vetenskapliga texter förhåller sig till. De vetenskapliga texterna har visserligen en annan riktning – bildar andra diskursiva formationer – men de kan analyseras med en liknande begreppsapparat, något som också Bengt Landgren ger exempel på när han med formalistisk terminologi talar om den vetenskapliga textens

²⁴ Ibid., s. 39-40.

grepp, dess gradvisa *automatisering* och möjliga *desautomatisering*.²⁵ Historikern Hayden White kan i det sammanhanget sägas vara den som öppnat ett sådant forskningsfält genom att med en litteraturvetenskaplig begreppsapparat analysera vetenskapliga texter inom disciplinen historia, och bland annat ta sikte på texternas konstruktion i förhållande till berättarteknisk och poetisk struktur.²⁶ En sådan analys måste för den här undersökningens del visserligen bli provisorisk, ofullständig och förbunden med det faktum att den görs utifrån en metateoretisk position inom ett litteraturdidaktiskt fält, men den utgör därmed också en möjlighet till fortsatt utredning av de vetenskapsteoretiska problem den i sig är ett exempel på.

Tidigare forskning

Min undersökning bör således betraktas som en studie inom litteraturvetenskapens didaktiska, eller pedagogiska inriktning, men den skulle lika gärna kunna kallas vetenskapshistorisk. Det är värt att betona den vetenskapshistoriska aspekten; området vetenskapsstudier tycks i samma utsträckning som fältet didaktik ha expanderat på senare år, och det gäller såväl forskningsansatser inifrån som utifrån den disciplin eller det vetenskapsområde som är föremål för studium.²⁷ Internationellt har studiet av forskarmiljöernas interna gruppdynamik, spänningar och

²⁵ Bengt Landgren pekar på möjligheten att analysera vetenskapliga texter med Jurij Lotmans modell för det litterära teckensystemets "semiosfär" och "se uppsättningen av vetenskapliga texter i en viss miljö vid en given tidpunkt som ett system av semiotiska tecken, reglerat av föränderliga, dynamiska *koder*: relationen mellan periferi och centrum kan vid en given tidpunkt börja rubbas, den centrala, förslitna, automatiserade koden 'desemiotiseras', förskjutas mot periferin i en centripetal rörelse, medan tidigare semiotiskt inaktiva koder förskjuts mot centrum och tenderar att inta en central position inom systemet/semiosfären ." Bengt Landgren, "Konsolideringens tid: 1920-1946", i Claes Ahlund och Bengt Landgren, *Från etableringsfas till konsolidering. Svensk akademisk litteraturundervisning 1890-1946*, Uppsala: Uppsala universitet, 2003, s. 123-124.

²⁶ Hayden White, *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1973.

²⁷ "De senaste decennierna har studiet av vetenskapen och vetenskapssamhället blivit ett mycket livaktigt forskningsfält", skriver Rangnar Nilsson i sin avhandling *God Vetenskap*. "Här finns flera perspektiv och ingångar representerade, med många olika fokus, och verksamheten bedrivs så väl internationellt som nationellt i många olika länder." Rangnar Nilsson, *God vetenskap – hur forskares vetenskapsuppfattningar uttryckta i sakkunnigutlåtanden förändras i tre skilda discipliner*, diss, Göteborgs universitet: Göteborg, 2009, s 45.

problem, och av kunskapsproduktionen inom dem, länge varit ett betydande forskningsområde, men det gäller framför allt studier av de naturvetenskapliga och medicinska forskningsmiljöerna. Här är forskningen antingen inriktad på den bild av naturvetenskaplig kunskapsbildning som förekommer utanför vetenskapssamfundet – till exempel i media – eller på de sociologiska aspekterna av de sammanhang inom vilka vetenskapliga processer pågår. I det förstnämnda fallet är det fält av vetenskapsstudier som går under beteckningen *Public Understanding of Science (PUS)* ett exempel. Med hjälp av omfattande datainsamlingar söker man fastställa hur naturvetenskapliga forskningsresultat förmedlas av vetenskapssamfundet och hur de tas emot och förstås av det omgivande samhället.²⁸

Ett annat exempel på det förstnämnda är det expanderande fältet inom området *Science and Technology Studies (STS)*, där det finns en tvärvetenskaplig centrubildning vid Uppsala universitet, Centrum för teknik och vetenskapsstudier. Här är man mer inriktad på samspelet mellan forskningsmiljöer, näringsliv och politiska aktörer. Vetenskapens förändrande roll i samhällsekonomin utgör huvudsakligt fokus, medan man intresserar sig mindre för hur vetenskapliga rön kommuniceras till allmänheten.²⁹

För de mer vetenskaps sociologiskt inriktade studierna rör det sig om försök att beskriva vetenskapssamfundet och dess kunskapsprocesser som kulturellt betingade och socialt situerade praktiker, som till exempel hos Karin Knorr Cetina, som i sin analys av vetenskapspraktik inom bland annat molekylärbiologi finner en utveckling mot mer nätverksbaserade, ”platta” organisationer, något som i sin tur påverkar det omgivande samhället – som ofta strävar att ta över ”vetenskaplighet” från naturvetenskaperna – så att organisationer som till exempel banker tenderar att utvecklas till nätverk i enlighet med den moderna laboratoriekulturen.³⁰

En inflytelserik vetenskaps sociologisk studie som i stället ägnar sig åt humanistiska forskningsmiljöer är den tidigare citerade *Homo Academicus*

²⁸ Martin W. Bauer, Nick Allum & Steve Miller, ”What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda”, *Public Understanding of Science* nr 16, 2007, s. 79-95.

²⁹ För en översikt över fältet se: Sheila Jasanoff, *Handbook of science and technology studies*, Thousand Oaks, California: Sage, 2001.

³⁰ Karin Knorr Cetina, *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1999, s. 241 ff.

av Pierre Bourdieu, där inte bara betingelserna för den egna forskningsverksamheten undersöks, utan där också studiet av de intellektuella och av det akademiska systemet pekas ut som ett centralt forskningsområde för samhällsvetenskapen – något som den sociologiskt inriktade samhällsvetenskapen också tagit fasta på under de knappa trettio år som gått sedan dess. Tony Bechers och Paul R. Trowlers *Academic Tribes and Territories* (1989, 2001) är ett exempel på ett forskningsprojekt i Bourdieus anda, men där Becher och Trowler är mer inriktade på den enskilda individen och dennes socialisering in i en akademisk forskningsmiljö.

Till skillnad från den forskning som koncentrerar sig på bilden av vetenskapssamfundet i samhället är den mer sociologiskt inriktade undersökningen av särskilda ”vetenskapskulturer” inte särskilt vanligt förekommande i Sverige. Sannolikt beror detta på att miljöerna här ofta är för små och för statiska för att utgöra ”fält” i Bourdieus mening, det vill säga ”system av relationer mellan positioner besatta av specialiserade agenter och institutioner som strider om något för dem gemensamt”.³¹ De svenska vetenskapsstudierna inriktar sig, i likhet med min egen, mer på de formella vetenskapliga diskurserna, på den idéhistoriska utvecklingen inom en särskild disciplin eller inom ett avgränsat forskningsområde. Ett försök att få syn på den svenska konceptionen av ämnet etnologi har gjorts av Margareta Hallberg i hennes studie *Etnologisk koreografi. Att följa ett ämne i rörelse*, 2001. Ett annat och mer närliggande exempel är Rangnar Nilssons avhandling i idéhistoria, *God vetenskap – hur forskares vetenskapsuppfattningar uttryckta i sakkunnigutlåtanden förändras i tre skilda discipliner* (2009), där litteraturvetenskapen är en av de discipliner som undersöks. När det gäller studier som är gjorda för att i någon mån undersöka betingelserna för den egna verksamheten är ett av få exempel Hanne-Lore Anderssons avhandling i litteraturvetenskap *Doxa och debatt* (2007), där avhandlingar i litteraturvetenskap framlagda runt 2000, och recensioner av dem, undersöks i ett försök att få syn på de outtalade normer som styr vad som är möjligt och vad som inte är möjligt att studera inom gränserna för fältet. Emellertid har inga samlade studier gjorts av det litteraturdidaktiska fältet, även om ämnet har beskrivits översiktligt i till exempel vetenskapsrådets rapport

³¹ Donald Broady, *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm: HLS, 1991 s. 266.

*Litteraturdidaktik – från gymnasium till förskola.*³² Förhållandet mellan reader response-teori och litteraturvetenskaplig forskning tas däremot upp i den avslutande delen av det stora vetenskapshistoriska forskningsprojektet om det akademiska litteraturstudiet i Sverige, *Universitetsämne i brytningstid. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning* (2005). I Michael Gustavssons tidigare nämnda delstudie – där den moderna litteraturteorins inflytande på litteraturvetenskapliga avhandlingar mellan 1976 och 1995 undersöks – berörs reader response-teori i ett kort avsnitt, som en del av den moderna litteraturteorins expansion, exemplifierad av Lisbeth Larssons avhandling *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*.

Även om dessa studier av det litteraturvetenskapliga fältet, eller ”avhandlingar om avhandlingar” – som föreliggande studie också är ett exempel på – inte kan sägas utgöra någon påtaglig del av den samlade vetenskapliga forskningen i Sverige kan det vara värt att notera att de vetenskapshistoriska och vetenskapsteoretiska partierna i flera av de senaste årens avhandlingar i litteraturdidaktik tagit allt större utrymme i anspråk, något som jag finner anledning att undersöka närmare. Ett exempel på det är Ingrid Mossberg Schüllerqvists avhandling från 2008, *Läsa texten eller ”verkligheten”*, där avhandlingens första hälft består av försök att definiera ämnesdidaktiken som ämneskonception, och av en beskrivning av tidigare forskning inom ämnesdidaktiken. Ett annat exempel är Christian Mehrstams avhandling *Textteori för läsforskare* (2009), som med sin utförliga översikt över forskningsfältet har som uttalad ambition att pröva ett antal teorier med avsikt att undersöka en för fältet bestickande epistemologisk paradox. Dessa detaljerade översikter över forskningsfältet, som ofta företas inom ramen för avsnitt om ”tidigare forskning”, upptar många gånger en ansevärd kvantitet av den samlade textmängden, medan det som anges vara avhandlingarnas huvudsak, analysen av det empiriska materialet, skjuts undan till en mer begränsad del, en del som dessutom i vissa fall får bära tyngden av en mängd teoretiska utgångspunkter.

³² Gerd B Arfwedson, *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006.

Metateoretiska utgångspunkter och begrepp

a) *Savoir* och *connaissance*

Frågorna om ämneskonceptioner och olika kunskapsbegrepp förs naturligt nog främst inom vetenskapssamfundet, men den formella kunskapen och den vetenskapliga forskningen kan ändå sägas ha en framskjuten plats i vårt samhälle som helhet, och alltmer så under de senaste decennierna, då vi ofta har talat om ett kunskapsamhälle. Genom att åberopa den vetenskapliga kunskapens auktoritet är det möjligt att driva igenom beslut och prioriteringar såväl inom vetenskapssamfundet som utanför, inom till exempel politisk och förvaltningsmässig överbyggnad. De argument som stödjer sig på vetenskaplig forskning är svåra att motsäga, och legitimiteten i den forskning som åberopas behöver vanligen inte vidare underbyggas – när kunskap avgränsas formellt och bestäms som vetenskaplig tas den för given och själva dess formella avgränsning tas som intäkt för dess giltighet. Den formella auktoritet som utgår från vetenskapliga frågeställningar och forskningsresultat ser därmed ut att vara oberoende av ontologiska och epistemologiska utgångspunkter, oberoende av disciplin eller av den kunskapsyn som företräds.

Studerar vi ett särskilt vetenskapligt fält, som i det här fallet litteraturdidaktik, blir emellertid de epistemologiska frågorna avgörande, och kan i vissa fall avslöja hur all kunskapsbildning inom ett forskningsområde inte är på samma sätt formaliserad. Litteraturdidaktiken utgör här ett ovanligt tydligt exempel på ett område där vissa forskningsfrågor inte har en stabil vetenskaplig formalitet eftersom de i alltför hög grad sträcker sig utanför vetenskapssamfundets jurisdiktion och görs till föremål för allmän åsiktsbildning. När det gäller de grundläggande didaktiska frågorna visar det sig till exempel att frågorna om vilket ämnesinnehåll som ska förmedlas och hur detta ämnesinnehåll ska förmedlas faller tydligt inom den formella didaktiska eller pedagogiska vetenskapens ram, medan frågan om varför detta ämne ska förmedlas osäkras av att det på samma gång rör sig om en formell vetenskaplig fråga och en fråga på det informella vetandets plan, öppen för subjektiv argumentation och polemik. Frågan om varför vi bör läsa litteratur är således samtidigt en forskningsfråga och en fråga utanför forskningsfältet, i det allmänna tyckandets eller det offentliga samtalets

sfär. Dess auktoritet blir därmed instabil, och kan i ett formellt vetenskapligt sammanhang tyckas banal eller alltför självklar.³³

Det är också möjligt att beskriva frågan om varför vi ska läsa litteratur som en fråga som ännu inte helt avgränsat sin vetenskaplighet, men som är på väg att formaliseras och finna sina fasta vetenskapliga konturer. I sin inflytelserika vetenskapsteoretiska skrift *Vetandets arkeologi* beskriver Michel Foucault de vetenskapliga diskursernas formering med utgångspunkt i ett bredare lager av åsikter och uttalanden som ännu inte givits auktoritet av vetenskaplighet, som inte prövats, som inte sökts att bevisas, men som ändå har gemensam riktning, gemensam form.

Denna mängd av element som har formats på ett regelbundet sätt genom en diskursiv praktik och som är oundgängliga för att en vetenskap skall kunna bildas, fastän de inte nödvändigtvis är ämnade att ge upphov till den, kan man kalla *vetande*. Ett vetande är något man kan tala om i en diskursiv praktik som därmed specificerats: det område som bildas av de olika objekt som kommer eller inte kommer att erhålla vetenskaplig status.³⁴

Det är mot en sådan bakgrund som jag finner det fruktbart att i min studie använda mig av Foucaults begrepp *savoir* och *connaissance* för att beskriva dessa skilda nivåer av kunskapsproduktion.³⁵ Termen *connaissance* syftar då på den formella, akademiska kunskapen, medan *savoir* refererar till de inofficiella, breda diskursiva förhållanden som utgör grunden för bildande av *connaissance*. Det innebär att jag strävar efter att betrakta den litteraturdidaktiska forskningen på ett såväl inomvetenskapligt som utomvetenskapligt, övergripande, plan. När det gäller exemplet med den didaktiska frågan om varför vi bör läsa litteratur är det inte möjligt att avgränsa den inom den litteraturdidaktiska forskningen utan att samtidigt

³³ Den amerikanske litteraturvetaren Bruce E. Flemings polemiska skrifter – på samma gång försvar för litteraturen och angrepp på den akademiska litteraturdidaktiken – kan fungera som exempel på denna instabilitet. Att ställa sig frågan om vad litteraturen har för värde är, menar Fleming, detsamma som att fråga sig vad livet har för mening. ”In both cases, the question itself implies the need for an answer: the question is always asked from a position of amazement. In both cases the answer to the question consists not of more words, but of merely ceasing to ask the question.” Bruce Fleming, *Art and Argument: what words can't do and what they can*, Dallas: University Press of America, 2003, s. 145.

³⁴ Foucault, 2002 (1969), s. 217.

³⁵ I den svenska översättning av Foucaults *L'archéologie du savoir* (C G Bjurström, 1972, 2002) som jag mestadels har använt mig av för citat och referenser översätts termerna *savoir* och *connaissance* till *vetande* respektive *vetenskap*. Jag har föredragit att genomgående använda mig av de franska uttrycken, eftersom Foucaults definition av dem är mer avgränsad än vad de svenska översättningarna låter förstå.

betrakta den i ett större samhällligt perspektiv. Detta innebär inte att det är helt nödvändigt att söka efter källor utanför det vetenskapliga fältet eftersom frågan i dess större, övergripande perspektiv också avspeglar sig i det avgränsade, formaliserade forskningsfältet:

När en vetenskap väl har konstituerats övertar den inte för egen räkning och i sina egna banor allt det som bildade den diskursiva praktik där den uppstått; den skingrar inte heller det vetande som omger den för att förvisa det till villfarelserna, de förutfattade meningarnas och fantasins förhistoria. /.../ Vetandet är inte någon epistemologisk byggbplats som skulle försvinna in i den vetenskap som bringar det till fulländning. Vetenskapen (eller det som utger sig som vetenskap) lokaliserar sig i ett fält av vetande och spelar roll där. En roll som skiftar med de olika diskursiva formationerna och som förändras med deras omvandlingar.³⁶

Begreppen *savoir* och *connaissance* beskriver således inte bara vetenskapen och det sammanhang i vilket vetenskapen ingår och ur vilket den uppstått, utan innebär också ett särskilt sätt att se på vetenskapen som en del av övergripande språkliga strukturer, av språket som ”praktiska handlingar som systematiskt bildar de objekt de talar om”.³⁷

Det finns andra begrepp som ofta kommer till användning vid vetenskapsstudier som kan relateras till Foucaults begreppspar, men de är då ofta applicerbara endast på den inomvetenskapliga diskursen, på *connaissance*. Ett sådant ofta brukat begreppspar inom fältet för vetenskapsstudier är Ludwik Flecks termer *Denkstil* och *Denkkollektiv*.³⁸ Den ofta för givet tagna vetenskapssynen i ett tankekollektiv hålls samman av en tankestil som inte tillåter några stilbrott och där kunskapsproduktion alltså blir beroende av den rådande stilen inom kollektivet. Fleck skiljer visserligen mellan exoteriska och esoteriska perspektiv, men det är i båda fallen tal om inomvetenskapliga positioner, där den förstnämnda står längre utanför kollektivet, eller ännu inte är upptagen av det, medan den sistnämnda befinner sig i samklang med den rådande stilen. För Foucault är det i stället frågan om strukturella positioner, där särskilda utsagor om särskilda objekt grupperar sig till ett

³⁶ Foucault, 2002 (1969), s. 219.

³⁷ Ibid, s. 67.

³⁸ Ludwik Fleck, *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledningen till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1997. Det tyska originalet utkom redan 1935, men Flecks inflytande på området vetenskapsstudier har ökat under de senaste decennierna (orig. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*).

visst sammanhang, både på en övergripande samhällelig nivå och inom ett avgränsat vetenskapligt fält. I så måtto skiljer sig också den sociologiskt inriktade Fleck, med sin syn på individen och individen i kollektivet, från Foucaults mer strukturellt inriktade språkteori.

Flecks begreppsapparat har också haft stor betydelse för de teorier om vetenskapssamfundet som Thomas Kuhn lanserade och själva begreppet *paradigm* kan härledas ur idén om tankestil och tankekollektiv.³⁹ I sin ursprungliga betydelse syftar paradigmbegreppet – liksom Flecks tal om tankestilar och tankekollektiv – alltså på form och förhållanden inom ett avgränsat vetenskapligt fält, eller i nära anslutning till det, varför jag finner Foucaults begrepp mer användbara i min studie. Paradigmbegreppet är dessutom problematiskt av den anledningen att det under lång tid använts i så många olika sammanhang, inte minst populärvetenskapliga, att det kommit att tömmas på preciserat innehåll.

Detsamma kan sägas om begreppen diskurs och diskursanalys, som med tiden givits ständigt skiftande och närmast oöverskådligt innehåll, i synnerhet inom den samhällsvetenskapliga forskningen.⁴⁰ Det sätt på vilket jag använder diskursanalys är emellertid nära knutet till Michel Foucaults definitioner, vilket innebär att det rör sig om analys av språkliga formationer, av utsagor med en särskild riktning och laddning, där objektet – det ämne som anger utsagornas riktning – bildas av den språkliga praktiken. I den föreliggande undersökningen innebär det att jag strävar efter att avgränsa en rad utsagor, en rad teorier sådana de framträder i avhandlingarna, om lärande och litteratur, för att söka få syn på hur de bildar det ämne som vi benämner litteraturdidaktik.

Foucault talar här om ett specifikt förhållande mellan *savoir* och *connaissance* i varje diskursiv formation, och att det är i det spelrummet som det är möjligt att analysera den riktning och laddning som också skulle kunna kallas ideologisk:

³⁹ Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

⁴⁰ I samhällsvetenskaperna har diskursanalysen glidit över till att bli ett mer allmänt sociokulturellt analysinstrument. Norman Fairclough, som varit det mest framträdande namnet inom den samhällsvetenskapliga diskursmetodologin de senaste trettio åren, har med utgångspunkt från Foucault utvecklat något som brukar kallas Critical Discourse Analysis (CDA). Emellertid återinför Fairclough subjektet – eller aktören – i sin analys, vilket fjärrar den från en av Foucaults viktigaste kritiska utgångspunkter, själva utgångspunkten för ett senmodernt eller eftermodernt skifte av *épisteme*. Norman Fairclough, *Critical discourse: the critical study of language*, London: Longman, 1995.

Kort sagt, att till vetenskapen ställa frågan om ideologin innebär inte att fråga den vilka situationer och praktiker som den mer eller mindre medvetet återspeglar, det innebär inte heller att fråga den om den eventuella användning man kan ha av den eller om alla de missbruk man kan göra av den; det innebär att fråga vetenskapen om dess existens i egenskap av diskursiv praktik och hur den fungerar bland andra praktiker.⁴¹

Undersökningen av frågor om skilda epistemologiska utgångspunkter för litteraturdidaktiken, av förhållandet mellan fältet litteraturvetenskap och fältet didaktik, eller mellan fältet litteraturvetenskap och pedagogik, ska alltså ses som en analys av förhållandet mellan diskursiva praktiker. Det innebär att kritiken inte bör rikta in sig på en vetenskaps eventuella ideologiska funktion eller ursprung, utan i stället sätta den ifråga som diskursiv formation, ”att angripa inte de formella motsägelserna hos de påståenden som den gör utan det system enligt vilket dess objekt, dess typer av utsägelser, dess begrepp och dess teoretiska val formas.”⁴²

Foucault sätter därmed fokus på hur ett vetenskapsfält konstrueras i relation till ett vidare samhälleligt sammanhang, men förhåller sig samtidigt skeptisk till möjligheterna att kritiskt studera bakomliggande ideologier, det vill säga själva föreställningen om att dessa i sig skulle producera utsagorna och bestämma de diskursiva formationerna. Tanken om bakomliggande ideologier som är möjliga att kritiskt analysera kräver, menar Foucault, en åtskillnad mellan ideologi och vetenskap, där det förstnämnda alltid måste stå i kontrast till det som kan räknas som en vetenskaplig sanning. ”Now I believe that problem does not consist in drawing the line between that in a discourse which falls under the category of scientificity or truth, and that which comes under some other category, but seeing historically how effects of truth are produced within discourses which in themselves are neither true nor false.”⁴³

⁴¹ Foucault, (1969) 2002, s. 220.

⁴² Ibid., s. 222.

⁴³ Oppositionen mellan ideologi och vetenskaplig sanning är ett av de tre problem som Foucault identifierar och som talar emot möjligheten att kritiskt analysera ideologier. ”The second drawback is that the concept of ideology refers, I think necessarily, to something of the order of a subject. Thirdly, ideology stands in a secondary position relative to something which functions as its infrastructure, as its material, economic determinant, etc.” Michel Foucault, “Truth and Power”, *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*, New York: Vintage Books, 1980, s. 118. (Orig. ”Intervista a Michel Foucault”. Ursprungligen en intervju gjord av Alessandro Fontana and Pasquale Pasquino, översatt till italienska och publicerad i Foucault, *Microfisica del Potere*, Turin, 1977. Engelsk översättning av Colin Gordon, försedd med informationen: ”A (shortened and mutilated) French version appeared as ‘Vérité et Pouvoir’ in *L’Arc* 70 (1977).”)

Med en sådan utgångspunkt är det i första hand väsentligt att analysera den produktion av sanning som avgränsar de diskursiva formationerna, emedan kritiken av de ideologiska utgångspunkter som eventuellt formerar en sådan diskurs skulle förutsätta en helt annan syn på en primär subjektsposition och på en åtskillnad av idéproduktion och vetenskaplig sanning. Det innebär inte att utsagorna skulle sakna ideologisk laddning, utan endast att analysen inte räknar med en bakomliggande ideologisk subjektsposition utanför diskursen som producerar utsagor inom den. För den här undersökningens del innebär det en avgränsning i förhållande till de diskurser som undersöks. Till exempel kommer jag att nämna den progressiva pedagogiken och andra marxistiskt färgade idékomplex i det tidiga sjuttioalet som viktiga för formeringen av ett litteraturdidaktiskt fält i Sverige, men jag avser inte att kritiskt studera dessa idékomplex som om de vore ideologiska utgångspunkter för diskursen, utan ser dem i stället som omgivande diskursiva fält, som *savoir* i förhållande till *connaissance*. Analysen av det litteraturdidaktiska fältets prekonceptuella diskurser ligger utanför denna studies ramar, vilket inte innebär att de ”sanningar” som avgränsar dessa diskurser skulle vara omöjliga att upptäcka i de utsagor som bildar det litteraturdidaktiska fältet. Tvärtom utmärks fältets själva avgränsning av en gemensam riktning – vi kan kalla den en ideologisk laddning – i varje enskild utsaga. Emellertid är analysen här inriktad på de enskilda utsagorna, på deras förhållande till varandra, och inte på en kritik av de omgivande diskurser – oavsett om vi kallar dem ideologiska eller vetenskapliga – som bidragit till att ge utsagorna ett särskilt spridningsmönster omkring objektområden litteraturförmedling eller litteraturläsning.

b) *Episteme*

Ett begrepp som står i nära anslutning till begreppet paradigm, och som används lika ofta, kanske än mer ofta, och som också givits skiftande betydelse, är begreppet *paradigmskifte*.⁴⁴ Om vi håller oss till den ursprungliga avgränsningen av begreppet paradigm innebär ett paradigmskifte i strikt bemärkelse en grundläggande inomvetenskaplig

⁴⁴ Ett närliggande och för min undersökning relevant exempel är artikeln ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte” av Pär-Yngve Andersson i *Tj/* 2010:3-4.

förändring, antingen inom ett enskilt forskningsområde, en enskild forskargrupp, eller inom en större epistemologisk diskurs. Enligt Kuhn skulle ett sådant skifte kunna uppstå när en enskild forskare eller forskargrupp bryter den norm, stil eller doxa som gäller för ett vetenskapsområde, och detta stilbrott i sin tur, efterhand, bildar en ny norm, en norm som naturligtvis i förlängningen kan få betydelse på ett övergripande, samhällsmässigt plan. Paradigmskiftet är i själva verket en förutsättning för kunskapsutveckling i traditionell bemärkelse och bygger på en utvecklingsoptimistisk kunskapssyn och ett linjärt, kumulativt historiebegrepp där anhopande av ny kunskap alltid i någon mån bättrar på gammal kunskap.⁴⁵

När Michel Foucault talar om *episteme* sker det i uttalad kontrast mot en sådan inomvetenskaplig och upplysningsmässig syn på kunskapsbildning. Medan ett paradigm alltid utgör en avgränsad vetenskap, och endast kan betraktas utifrån ett redan formaliserat område, utgör episteme det större diskursiva fält ”som möjliggör de epistemologiska mönstrens och vetenskapernas existens”.⁴⁶ I stället för att analysera det redan konstituerade vetenskapsfältet och eventuella förändringar inom det som uttryck för ett subjekts, en stils eller en andas suveräna enhet bör analysen av episteme välja som angreppspunkt ”kunskapsteoretiseringströskeln-klyvningspunkten mellan de diskursiva formationer som definieras av sin positivitet och de epistemologiska mönster som inte nödvändigtvis är vetenskaper (och som för övrigt kanske aldrig lyckas bli det)”.⁴⁷ Väsentlig för begreppet episteme så som Foucault använder det är dess förhållande till diskontinuiteten, brottet, krisen. Det är genom att studera brottytor, skiften av episteme, som vi kan få syn på hur ny kunskap uppstår, inte genom en rationell och kontinuerlig utveckling, utan genom diskrepanser, motsägelser, kriser.

En sådan avgörande brottyta, eller ett skifte av episteme, äger exempelvis rum när förhållandet mellan subjekt, kunskap och historia

⁴⁵ Det har påpekats att paradigmbegreppet egentligen inte är möjligt att applicera på human- och samhällsvetenskaperna. ”En del har försökt tillämpa Kuhns paradigmteorier på samhällsvetenskaperna. Detta saknar emellertid stöd hos Kuhn själv, som på sin höjd betraktar de humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsfälten som ”förparadigmatiska”. De befinner sig i samma kaotiska stadium som naturstudiet gjorde före renässansen och bör därför strängt taget inte betraktas som vetenskaper i samma mening som naturvetenskapen. Framtiden får utvisa huruvida de kommer att anta samma utvecklingslinje eller ej.” Miegel & Schoug, 1998, s. 11.

⁴⁶ Foucault, 2002 (1969), s 228.

⁴⁷ Ibid., s. 226.

ifrågasätts, när det visar sig att människan – eller kanske snarare individen – som både källan till och resultatet av naturen, kulturen och historien blir till en återvändsgränd. Det tänkande som utgår från subjektet, som exempelvis fenomenologin, kan endast visa att det som är givet ”in experience and what renders experience possible correspond to one another in an endless oscillation”.⁴⁸ Med utgångspunkt från ett sådant förhållande måste vi i stället fråga oss: ”What is language, how can we find a way around it in order to make it appear in itself, in all its plentitude?”⁴⁹ Foucaults frågeställning i *Les mots et les choses* utgör ett exempel på de problem som ett nytt episteme ställer oss inför. Efter det episteme som skapade och utgick från det individuella subjektet – och som i sin tur hade brutit av mot ett klassiskt episteme – måste vi enligt Foucault förhålla oss till språket som en naturlig gräns för våra tankar och för våra upplevelser: vi kan bara uppleva det som språket gör begripligt för oss.

För analysen i föreliggande arbete innebär det rent konkret att jag i första hand ser materialet i min undersökning som grupperingar av utsagor. Som jag nämnde tidigare undviker jag den vetenskapssociologiska aspekten i mitt undersökningsmaterial. Jag gör inga intervjuer, utför inget fältarbete, utan förlitar mig helt på det skriftliga materialet, trots att det naturligtvis vore möjligt att betrakta också det avgränsade fältet i en mer traditionell empiri som en serie diskursiva praktiker. Det innebär också att jag i min analys utgår från att formeringen av en vetenskap äger rum, inte som en innovation eller ett stillbrott inom ett specifikt vetenskapsområde, utan som ett resultat av ett större brott, en kris eller diskontinuitet på en bredare samhällslig nivå, i det allmänna vetandet, i *savoir*.

c) *Fält och diskursiv formation*

Det innebär också att Bourdieus fältbegrepp inte är helt adekvat i sammanhanget, inte för att det på något sätt skulle kräva empiri eller för att det förutsätter ett centraliserat subjekt, men därför att det framför allt talar om ett socialt rum vars styrka och autonomi är tillräcklig för att de

⁴⁸ Jag använder mig här av den engelska översättningen av *Les mots et les choses* (1966) Foucault, *The Order of Things*, London: Tavistock/Routledge, 1974, s 336.

⁴⁹ *Ibid.*, s. 306.

symboliska eller konkreta vinster som finns att hämta för dem som agerar inom det också utdelas från positioner inom det. Till sådana operationer är det litteraturdidaktiska fältet alltför litet och alltför osjälvständigt. Dessutom vill jag undvika den något militanta metaforik som hör samman med Bourdieus fält – *champ* – också om den skulle kunna användas produktivt på mitt material.

En sådan begreppsapparat är väl känd i svenska forskningssammanhang, lika ofta använd inom human- som samhällsvetenskaperna, och det skulle utan tvekan vara möjligt att beskriva det symboliska kapital som kan växlas in på det litteraturdidaktiska fältet, men det skulle kanske allra bäst lämpa sig för en undersökning av det utbildningsvetenskapliga området, där kampen om lärarutbildningen mycket väl skulle kunna beskrivas som en strid mellan ämnesdisciplinär forskning och pedagogisk forskning. Krutröken från en sådan strid på det utbildningsvetenskapliga fältet ligger också över min studie – det är inte möjligt att helt negligera den – men det huvudsakliga föremålet för min studie är de vetenskapliga texter som lagts fram inom området för litteraturdidaktik, och jag vill hålla öppet för att en sådan läsning av texterna kan ge en annan bild av utvecklingen inom fältet än den som mer eller mindre offentliga strider om den svenska skolan och lärarutbildningen ger vid handen.

Alltså finner jag det mer i linje med min undersöknings fokus att betrakta fältet med Foucaults terminologi, i anslutning till *savoir* och *connaissance*, som serier av diskursiva formationer. Jag använder mig emellertid av begreppet ”fält” som en beteckning på ett särskilt avgränsat forskningsområde, när jag talar om såväl små områden grupperade omkring gemensamma forskningsfrågor som när jag beskriver akademiska discipliner och större diskursiva fält. Termen ”fält” kan därmed översättas med ”område”, medan jag när jag preciserar fältets särskilda kriterier talar om diskursiv formation. Det är också ett bruk av begreppet fält som ofta förekommer när det i allmänna termer talas om en särskild vetenskap, om forskning omkring avgränsade frågor, eller om större vetenskapsområden.

I *Vetandets arkeologi* prövar Foucault en rad olika möjligheter att avgränsa den diskursiva formationen i förhållande till episteme – exempelvis rumslig avgränsning, stilmässig avgränsning eller tematisk avgränsning – och kommer slutligen fram till att det är i skillnaderna, avvikelserna och substitutionerna mellan de olika utsagorna som det är

möjligt att spåra en regelbundenhet; ”i stället för att rekonstruera *slutledningskedjor* (så som ofta sker i vetenskapernas eller filosofins historia), i stället för att upprätta *tablåer över differenserna* (som lingvisterna gör) skulle den skildra *spridningssystem*.”⁵⁰ Dessa spridningssystem avgränsas i förhållande till de objekt de bildar, som till exempel när utsagorna i det här avsnittet upprättar ett samband mellan min studie och de begrepp som Foucault använder sig av genom en gemensam riktning mot objektet vetenskapsstudier. Det är till en sådan definition av det vetenskapliga forskningsfältets konstitution som jag ansluter mig, och det betyder att jag, utan att kasta kronologin helt över bord, framför allt söker efter lakuner, brott och motsägelser i de utsagor som görs innanför det vetenskapliga området litteraturdidaktik. Det innebär också en möjlighet att se de litteraturteoretiska utgångspunkterna för den litteraturdidaktiska forskningen samt eventuella förändringar över tid inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet som ett spridningssystem, som oregelbundenheter och motsägelser, snarare än som ett ordnat system av händelser eller som en kedja av utsagor som tillsammans bildar en kontinuerlig utveckling.

Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen består utöver denna inledning av ytterligare nio kapitel, varav kapitel III till VII behandlar det svenska litteraturdidaktiska fältet, medan kapitel VIII och IX behandlar omgivande fält där frågor om litteraturens och litteraturstudiets legitimitet och funktion är av intresse. Avhandlingens tio kapitel är indelade i fyra bärande delar, där den första avdelningen fungerar som bakgrund till de övriga. I del två, som består av kapitel III-IV följer jag tillkomsten av ett nytt litteraturdidaktiskt fält i Sverige, genom att ta avstamp i de texter som kom till i efterdyningarna till debattskriften *Svenskämnets kris*, 1975, i och omkring den så kallade Pedagogiska gruppen i Lund. I del tre, bestående av kapitel V-VII, analyserar jag mer ingående 13 litteraturdidaktiska avhandlingar framlagda mellan 2000 och 2009. I dessa tre kapitel är det således framför allt avhandlingarna som får representera spridningsmönstret omkring forskningsobjektet litteraturläsning eller litteraturstudier, medan

⁵⁰ Foucault, 2002 (1969), s. 54.

det i kapitel III och IV är ett bredare urval av vetenskapliga rapporter och skrifter som utgör grund för analysen av utsagorna. Kapitlen i del två och tre är alltså till viss del kronologiskt ordnade, från erfarenhetspedagogikens framväxt i slutet av 1970-talet till det expansiva litteraturdidaktiska fältet under de första tio åren av 2000-talet, med några snabba tillbakablickar på de pionjärarbeten inom fältet som gjordes av Karin Tarschys och Gunnar Hansson på 1950-talet. Kronologin bör emellertid inte ses som ett försök att ordna materialet längs en utvecklingslinje; analysen tar snarare än på ett historiskt utvecklingsperspektiv sikte på spänningar inom fältet, mellan epistemologiska traditioner, mellan olika sätt att beskriva textens ontologi, mellan de utsagor som kan anses som vetenskapliga, förenade med en viss vetenskapssyn, och de utsagor som görs utanför den vetenskapliga formationen men som är märkbara som påverkan och som en förutsättning för det som är möjligt att säga inom den.

Innan en sådan analys av det vetenskapliga fältet – eller snarare av utsagorna gjorda inom detta fält – kan komma till stånd behövs en historisk bakgrund som sätter den utbildningsvetenskapliga idéhistorien under 1900-talet i förhållande till de moderna disciplinära konceptionerna litteraturvetenskap, pedagogik och ämnesdidaktik. Det sker i det kapitel som här följer, kapitel II. Kapitlet avslutas med exempel på den spänning inom fältet som skapar ett olikformigt spridningsmönster av utsagor omkring det vetenskapliga undersökningsobjektet.

I den avslutande fjärde delen diskuterar jag hur de förutsättningar som jag funnit för den litteraturdidaktiska formationen förhåller sig till ett större område av *savoir*. I kapitel VIII utvecklar jag tankarna om den vilja till sanning som reglerar diskursen, framför allt så som den visar sig i relationen mellan det subjektiva och det objektiva – både på den vetenskapliga textens nivå och i själva de litteraturläsningar som de vetenskapliga texterna behandlar. Jag höjer också blicken en aning från de specifikt svenska förhållandena, dels för att ge ett internationellt perspektiv på de utmaningar som litteraturdidaktiken står inför, dels för att diskutera dess möjligheter och begränsningar utanför den rena skolforskningen, inom andra områden än det rent utbildningsvetenskapliga. I kapitel IX diskuterar jag sedan sanningsbegreppet inom litteraturen och litteraturdidaktiken i förhållande till diskussionerna om den svenska skolan. I det avslutande tionde kapitlet lyfts några mer övergripande slutsatser och implikationer fram,

också kommenterade i ljuset av utvecklingstendenser som gjort sig gällande efter undersökningsperiodens slut. Här dras trådarna i den utförda analysen samman och frågan om litteraturstudiets funktion och legitimitet knyts åter till det inledande hypotetiska resonemanget om ett skifte av episteme under de senaste trettio till fyrtio åren, en förändring lika omfattande som den vid den moderna tidens genombrott under sent 1700-tal. Tanken om ett sådant skifte under de sista årtiondena av 1900-talet, en sådan avgörande förändring på den makroskopiska skalan, prövas slutligen på de resultat som registrerats på den mikroskopiska skalan, i analysen av rapporter och avhandlingstexter.

Kapitel II

Ämneshistorisk bakgrund

Litteraturämnet och pedagogiken i bildningshistorisk belysning

Med utgångspunkt i antagandet om att de omvälvande samhällsliga förändringar som äger rum i slutet av 1700-talet är att betrakta som ett skifte av episteme, en kris i det västerländska tänkandets historia, är det skäl att inleda med en kort bakgrund till svenska utbildningsvetenskapen vid sekelskiftet mellan 1700- och 1800-tal. Perioden utgör en brytningstid såväl för den politiska diskursen som för den utbildningsstrategiska; den nyhumanistiska pedagogik som når de nordiska länderna från Tyskland bryts mot en utilitarism som efterhand, under 1800-talets lopp, vinner allt större inflytande och som kulminerar med det moderna genombrottet vid seklets slut. Debatten under 1800-talets första hälft utmärks av en kraftmätning mellan bildningskonservativa och liberala krafter, där den högre utbildningen präglas av nyhumanismens idealistiska filosofi, starkt påverkad av Schellings organismtänkande, och dess föreställning om utbildning som en sammanhängande organisk enhet. Emellertid är det knappast mellan nyhumanister och mer bildningsliberala som demarkationslinjen går under 1800-talets första decennier utan snarare mellan ortodoxt kristna och den mer spekulativa romantiska filosofin, vars tendens till panteism de förstnämnda uppfattar som ett hot.

Att 1800-talets första decennier innebär en brytningstid visar sig inte bara i de filosofiska och utbildningshistoriska diskurserna utan är också konkret märkbart i flera av tidens mer betydande skönlitterära författarskap. Så går till exempel Almquist och Geijer från romantisk diktning till en mer realistisk under loppet av få år. För Almquists del från det, i Schlegels mening, universalpoetiska verket *Amorina* till den sociala tendensen i den realistiska *Det går an* – när det gäller Geijer beskrivs ju det berömda avfallet till liberalismen bland annat i dikten ”På nyårsdagen 1838”. För flera andra av de romantiska diktarna sker brottet inte lika definitivt. För Atterbom och flera andra inom Uppsalas

fosforistkretsar följer man snarare Schellings utveckling, som man tror sig finna den företrädd hos hans lärjunge Stahl, från ett romantiskt organismtänkande mot en enklare trosfilosofi, en mer ortodox kristen ideologi.⁵¹ I det sammanhanget är det snarare Hegels abstrakta tanke-system, där den filosofiska spekulativen sätts ovanför religionen, som utgör huvudsaklig motståndare. Intressant nog menar Atterbom att det är just ur de farligare elementen av Schellings filosofi, de som tenderar åt ensidig intellektualism, som Hegel har härlett ”en förståndets absolutifiering, en logik som upphöjt sig själv till herre över allting, en dialektik som sökte spinna fram hela verkligheten ur det abstrakta Begreppet”.⁵²

Inom den högre utbildningen och inom vetenskapssamfundet dominerar enhetstänkandet långt in mot 1800-talets andra halva. Därmed spelar också filosofin en avgörande roll i utbildningssammanhang; det är den som knyter samman alla vetenskaper och gör dem till ett högre helt. Målsättningen med universitetsutbildningen är, som Claes Ahlund påpekat, ”studenternas bildning – inte i den idag helt dominerande resultatnriktade betydelsen av ordet utan i den ursprungliga processinriktade betydelsen – det vill säga det framgångsrika utvecklandet av deras själsförmögenheter”.⁵³ I det fallet råder knappast någon avgörande motsättning mellan konservativa och liberala krafter. Det är framför allt när det gäller innehållet som meningsskiljaktigheter kommer i dagen. De bildningskonservativa förordar klassicistiska bildningsmedel, framför allt studium av de klassiska språken, medan det liberala lägret vill se mer reella bildningsmedel. Att den förstnämnda ståndpunkten har sin upprinnelse i den romantiska synen på kunskapen som ett organiskt helt och den senare på den mekanisk-atomistiska teorin, där empiri och praktisk nytta betonas, hindrar inte att båda lägren ser samma personliga, klassiska bildning som undervisningens mål.

⁵¹ Schelling sägs under sina föreläsningar ha utvecklat sin frihetsfilosofi i riktning mot ett mer med kristendomen överensstämmande tänkande, men han publicerar själv ingenting därom. Man blir därmed tvungna att föreställa sig att Schellings lärjungar, i första hand Stahl, företräder just denna sena utveckling hos Schelling. ”På det sättet blir Stahls *Die philosophie des Rechts, nach Geschichtlicher Ansicht* (1830) en kanonisk skrift för Atterbom. Bland annat genom Stahl kommer många av den tyska historiska skolans idéer i sin mest antiliberala och antihegelianska utformning in i *Studier till filosofiens historia och system* (1835).” Svante Nordin, *Romantikens filosofi*, Lund: Doxa, 1987, s 168.

⁵² Ibid.

⁵³ Claes Ahlund, ”Litteraturens etableringsfas. Från 1890 till 1919”, i Claes Ahlund & Bengt Landgren *Från etableringsfas till konsolidering. Svensk akademisk litteraturundervisning 1890-1846*, Uppsala: Uppsala universitet, 2003, s.19.

Under 1800-talets sista decennier förändras så universitetens roll, delvis som ett resultat av utvecklingen inom de empiriska vetenskaperna, men också på grund av ett växande behov på arbetsmarknaden. Det gamla bildningsmålet ersätts av en ny målsättning där universiteten både ska erbjuda yrkesinriktad utbildning och bedriva vetenskaplig forskning. ”Det nya universitet som håller på att växa fram har alltså en dubbel uppgift”, skriver Ahlund, ”å ena sidan fackutbildning, till exempel för blivande läroverkslärare, å andra sidan en allt starkare inriktning mot forskning.”⁵⁴ Det går alltså att skönja rörelser mot både ökad professionalisering och ökad specialisering, rörelser som pågår fram till vår tid. 1877 delas filosofiska fakulteten vid Uppsala universitet i två sektioner, en humanistisk och en matematisk-naturvetenskaplig. 1907 görs de ändringar i examensstadgan som bland annat leder fram till att ämnet ”estetik med konst- och litteraturhistoria” delas i ”konsthistoria med konstteori” och ”litteraturhistoria med poetik”, och till att en professur inrättas i det nya ämnet ”pedagogik”. Det sistnämnda sker bland annat som ett resultat av det behov av pedagogisk undervisning som anses behövas vid utbildningen av läroverkslärare.

Portalgestalt för ämnet ”litteraturhistoria med poetik” blir Henrik Schück, professor i Lund 1890-1898 och i Uppsala 1898-1920, och när den första professorn i pedagogik, Bertil Hammar, installeras 1910 är det Henrik Schück som i sin egenskap av rektor för Uppsala universitet står för inbjudningsskriften. Vid samma tid ersätts det estetiskt inriktade litteraturämnet av ett bredare litteraturstudium, där texterna som läses framför allt betraktas som kulturhistoriskt källmaterial, ett uttryck för sin tid och sitt sammanhang. Det har påpekats att Schück knyter an till en historistisk tradition inom den romantiska, spekulativa idealismen, men att han ställer sig avvisande till det filosofiskt inriktade estetikämne som föregångarna företrädde.⁵⁵ En sådan utveckling av litteraturämnet från estetisk teori till källkritisk metod ligger i linje med utvecklingen i vetenskapsamfundet som helhet, mot empirism och ökad specialisering. Det ter sig också som en tämligen obruten vetenskaplig tradition inom ämnet, från början av 1900-talet till omvälvningarna under slutet av 60-talet och 70-talet, när ämnet byter namn till ”litteraturvetenskap” och kontextualiseras under trycket av förändrade text- och kulturbegrepp.

⁵⁴ Ibid., s. 20.

⁵⁵ Så sker bland annat i Lars Gustafsson studie av Schücks tidiga vetenskapliga verksamhet. Lars Gustafsson, *Litteraturhistorikern Schück*, Uppsala: Uppsala universitet, 1983.

Claes Ahlund har föreslagit att utvecklingen inom litteraturämnet skulle kunna beskrivas, i starkt förenklad form som en rörelse från *historisering* över *textualisering* och till *kontextualisering*.⁵⁶ Men det är också möjligt att se perioden från omkring 1890 till cirka 1970 som tämligen enhetlig vad gäller studiet av den litterära texten, också om detta studium sker med ett historiskt perspektiv, ett individualpsykologiskt, som hos Fredrik Böök, eller ett nykritiskt inomtextuellt – det är först när konstruktivistiska strömningar riktar intresset mot kontextuella faktorer som den litterära texten som självklart studieobjekt destabiliseras och den empiristiska vetenskapssynen ifrågasätts.

I jämförelse framstår pedagogikämnet som i högre grad präglad av epistemologisk eklekticism. Redan från början definieras ämnet från två helt skilda utgångspunkter, en normativ, socialhistorisk och moralfilosofisk inriktning, och en positivistisk, mer metodologiskt inriktad skola som ligger nära den kliniska psykologin. Ämnets två första professorer i Sverige, Bertil Hammar, som nämnt installerad 1910, i Uppsala, och Axel Herrlin, installerad 1912 i Lund, behandlar ämnet från dessa skilda ingångar; Hammar får då stå som portalgestalt för den förstnämnda skolan, medan Herrlin anser att kärnan i ämnet bör vara en ”matematisk behandling av medvetandemekanismerna”.⁵⁷ 1948 delas ämnet pedagogik i psykologi och pedagogik, där det förstnämnda knyts närmare till det naturvetenskapliga området och det senare till det samhällsvetenskapliga, men psykologiämnet, både i form av utvecklingspsykologi och i form av kognitiva mätmetoder, fortsätter att spela en bytande roll inom pedagogiken.

Pedagogisk forskning och litteraturhistoria

Också om det finns en brottyta mellan litteraturvetenskap och pedagogik, en brottyta som spelar en viktig roll för uppkomsten av det nya litteraturdidaktiska forskningsfältet vid slutet av 1970-talet, bör inte en sådan motsättning överdrivas. Det underliggande fältet av *savoir*

⁵⁶ Ahlund, 2003, s. 16.

⁵⁷ Bertil Hammar, ”Om pedagogiska problem och forskningsmetoder”, Axel Herrlin, ”Psykologins utveckling till exakt vetenskap”, i Leif Lindberg & Britt-Marie Berge (red.), *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik. Installationsföreläsningar i pedagogik 1910-1982*, Lund: Studentlitteratur, 1988, s 32-51.

erbjuder likartade diskursiva grupperingar för båda de disciplinära avgränsningarna, och rent institutionellt har de båda områdena gemensamma historiska utgångspunkter. Emellertid har pedagogikens närhet till lärarutbildningen, själva dess incitament i professionsutbildningen, kopplat den i större uträkning till en utilitaristisk epistemologi. ”Pedagogik som universitetsämne tillkommer i början av seklet och det motiveras med dess nytta för framför allt lärarutbildningen”, skriver Ulf P. Lundgren. ”Det är en del av de förändringar som samhället genomgår, men också ett uttryck för moderniteten, där samhällsförändringar uppfattas bygga på vetenskapligt grundad kunskap.”⁵⁸ Medan litteraturämnet inledningsvis är ett historieämne – där studiet av texten, av källmaterialet, är det centrala – knyts pedagogiken efterhand till en framväxande samhällsvetenskaplig epistemologi. Den historism som dominerar litteraturämnet under början av 1900-talet, och som också fram i vår tid kan spåras i den textnära, källkritiska metodologi som kännetecknar litteraturvetenskapens traditionella forskning, har sin upprinnelse i romantiskt enhetstänkande och nyhumanistiska bildningsideal, medan pedagogiken med sitt studium av barnets mognadsutveckling, av det bildbara subjektet och av inläringens ”medvetandemekanismer” snarare kan härledas till upplysningstänkandet. Skiftet av episteme mot slutet av 1900-talet kan därför visa sig som en kris för centrala bildningstraditioner inom humaniora, men som ett alltmer problematiskt förhållande till övergripande nyttoaspekter i samhällplaneringen för pedagogikens del – ”Denna nytta framhävs i kritik av den pedagogiska forskningen inte efter vad dess nytta är och har varit, utan efter vad som av de som äger makt över den offentliga diskursen menar är nytta.”⁵⁹

Trots dessa skilda kunskapsteoretiska utgångspunkter är det mycket som förenar Schücks litteraturhistoriska studier med Hammars studier av uppfostringsprocesser, i synnerhet vad gäller de institutionella förutsättningarna för forskningen. Den liberala, utilitaristiska samhällsutveckling som förändrar universiteten och undervisningsformerna driver också vetenskaperna i empiristisk riktning. Det kan tyckas vara ett långt steg mellan ett historistiskt litteraturstudium och den utilitarism som kritiserar bildningstraditionen för att vara

⁵⁸ Ulf P. Lundgren, ”Om Pedagogiken som undran och nytta”, i *Pedagogik som examensämne 100 år*, Uppsala: Uppsala universitet, 2009, s. 64.

⁵⁹ *Ibid.*, s. 65.

”fixerad vid yttre förfining, vid yttre glans och ära, medan däremot det för individen och släktet nyttiga och behövliga i stor utsträckning försummas”.⁶⁰ Emellertid företräder Schück en pragmatisk form av historism, som på ett i det närmaste lika tydligt sätt tar avstånd från den romantiska filosofins esteticism, dess tro på det poetiska språkets överhöghet, dess fixering ”vid yttre glans”. I *Svensk litteraturhistoria* skriver han: ”I äldre tider hyste man humanismens förnäma förakt för alla skrifter, hvilka ej voro affattade enligt Ciceros allena saliggörande fraseologi, och sedan man lyckligen befriats från denna fördom, öfvergick man till en lika kritiklös afgudadyrkan af modersmälet.”⁶¹ Med ett empiristiskt betraktelsesätt strävar litteraturforskningen mot samma ”utveckling till exakt vetenskap” som den pedagogik som Axel Herrlin ställer i utsikt. Schück har också av många ansetts företräda en vetenskapsteoretisk positivism, medan andra pekat på de trots allt starka banden till historistisk tradition.⁶² Det är emellertid möjligt att, som Sven-Eric Liedman gör i *Humaniora på undantag*, upprätta en distinktion mellan empirism och empiri, där det förstnämnda syftar på en vetenskapssyn som hävdar kunskapens grund i erfarenheten, iakttagelsen och experimentet, medan det andra skulle röra sig om den historistiska tradition som visserligen söker kunskapen i en bortomempirisk idévärld men som använder dokument och annat källmaterial som empiri.⁶³

Den bodelning mellan humanvetenskaper och samhällsvetenskaper, som i dag placerar litteraturvetenskapen inom det förstnämnda området och pedagogiken inom det senare, bör, som till exempel Liedman uppfattar saken, framför allt ses som två konkurrerande forskningstraditioner, den ena med rötter i upplysningens naturvetenskapligt inspirerade rationalism, den andra med utgångspunkter i den romantiska filosofin. Men att på ett sådant sätt

⁶⁰ Claes Ahlund, *Den skandinaviska universitetsromanen 1877-1890*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 1990, s 212. Citatet avser en diskussion om Herbert Spencers tankar om utbildning så som de presenteras i skriften *Education, Intellectual, Moral and Physical* (1861), utgiven på svenska 1883 under titeln *Uppfostran i intellektuell, moraliskt och fysiskt afseende*. Där betonar Spencer kunskaper i fysiologi samt kunskaper om föräldraskap och medborgarskap, framom ”tillfredställande av personlig smak och känsla”, till vilket”, konstaterar Ahlund, ”traditionellt bildningsgods som konst, litteratur och musik räknas”.

⁶¹ Henrik Schück, *Svensk litteraturhistoria*, Stockholm, 1890, s. 154.

⁶² För en kortfattad utredning av denna diskussion se Claes Ahlund, ”Litteraturämnets etableringsfas”, s. 22-27.

⁶³ Sven-Eric Liedman, ”Humanistiska forskningstraditioner i Sverige. Kritiska och historiska perspektiv” i Tomas Förser (red.), *Humaniora på undantag. Humanistiska forskningstraditioner i Sverige*, Stockholm: Pan/Norstedts, 1978, s. 17.

hänföra samhällsvetenskaperna till det ”naturvetenskapligt inspirerade” området för med sig en del problem med tanke på samhällsvetenskapernas – och inte minst pedagogikens – eklektiska natur. Apropå Max Webers forskningspraxis skriver Jürgen Habermas: ”De nya samhällsvetenskaperna förstod han som kulturvetenskaper med ett systematiskt syfte. Uppenbarligen förenar samhällsvetenskaperna metodiska principer som filosoferna studerat hos motsatta vetenskapstyper: samhällsvetenskaperna måste jämka samman natur- och kulturvetenskapernas heterogena metoder, mål och förutsättningar.”⁶⁴

Det rör sig således om ett *syntetiskt* vetenskapsområde, men också om en påverkan som ger kulturvetenskaper ett från naturvetenskaperna hämtat ”systematiskt syfte”. En sådan systematisering av forskningen kan observeras också inom de historiska, ickesyntetiska humanvetenskaperna. Så går det att uppfatta hur den naturvetenskapliga rationalismen vid början av 1900-talet också påverkar ett ämne som litteraturhistoria, trots dess ursprung i idealistisk filosofi, vilket Schücks historism som metod kan sägas vara ett uttryck för. Michael Gustavsson menar till och med att den senare utvecklingen av forskningspraxis inom litteraturämnet klipper av rotträdarna till historismens idealistiska teorier men bibehåller dess systematiska empiri och därmed banar väg för ett alltmer dominerande positivistisk och empiristiskt synsätt: ”Dessa efterhand allt mer ’grundlösa’ metodiska ideal lämnar, kan man säga, ett kunskapsteoretiskt vakuum.”⁶⁵ Både litteraturämnet och pedagogiken rör sig därmed under påverkan från naturvetenskaperna mot en alltmer systematiserad metodologi.

Den verkliga sprickan mellan samhällsvetenskaplig och humanistisk forskningstradition, mellan litteraturvetenskap och pedagogik, så som den har uppenbarat sig under senare tid, uppträder först när vi studerar de diskursiva formationernas riktning, hur utsagorna konstituerar sig inom det bredare området av *savoir*. Frågan blir då vilka samhällsmässiga incitament som skapar förutsättningarna för särskilda vetenskaper, och hur dessa incitament i sin tur påverkar innehållet i den forskning som sker inom formationerna. I ett större område av ännu inte formaliserat vetande är det med en sådan utgångspunkt vetenskapens användningsområde i ett samhällsperspektiv som avgränsar och

⁶⁴ Jürgen Habermas, *Samhällsvetenskapernas logik*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 1988, s. 27 (tyska orig. *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, 1970).

⁶⁵ Gustavsson, 2005, s. 468.

formaliserar den som vetenskap. I det fallet förefaller det som om den uppgift som i begynnelsen av förra seklet avgränsar de litteraturhistoriska diskurserna, en klassisk bildning, och det hermeneutiska användningsområde, som med Habermas terminologi, syftar till att få människor att förstå sig själva och andra, utvecklar en mer teoretiskt inriktad vetenskap – medan den praktiskt instrumentella, *administrativa* användning som initierar och avgränsar pedagogikens *connaissance* förstärker dess empiristiska bestämning. Innan jag går in på hur en sådan instrumentell bestämning av de diskursiva formationerna påverkar den litteraturdidaktiska formationen måste jag först kort betrakta två terminologiska avgränsningar med betydelse för en sådan formation, de moderna konceptionerna ”litteraturvetenskap” respektive ”ämnesdidaktik”.

Konceptionen litteraturvetenskap

Att ämnet litteraturhistoria med poetik byter beteckning 1968-1970 – först vid det nyinrättade Umeå universitet, sedan vid landets övriga lärosäten – innebär naturligtvis inte att ämnets inriktning och dess forskning radikalt förändras, men det anger ändå en viktig distinktion där ämnets och forskningens *vetenskaplighet* betonas. Det ska inte uppfattas som att tidigare litteraturhistoriska och källkritiska metoder skulle vara mindre vetenskapliga, men – som Gunnar Tideström påpekar i sin utredning av begreppet i *Samlaren* – historievetskapernas ”teorier, i den mån man vill använda denna kanske alltför anspråksfulla term, måste i regel bli ganska trevande och är i varje fall av en annan art än i de vetenskaper, där teorierna får formen av experimentellt verifierbara prognoser”.⁶⁶ Sådana experimentellt verifierbara teorier skulle, om de förekommer inom litteraturvetenskapen, kunna styrka tanken om att vetenskap i ämnesbetänkningen antyder att forskningen bör vara

⁶⁶ Gunnar Tideström, *Samlaren*, 89: 1968, s. 82. Tideström fick, i egenskap av professor i litteraturhistoria med poetik vid Uppsala universitet, uppdraget att söka förklara begreppet litteraturvetenskap med anledning av att två sökande till en professorstjänst med sådan beteckning i Umeå hade gjort erinran mot sakkunnigutlåtanden som ifrågasatt de sökandes förhållande till den ”av Kungl. Maj:ts fastställda benämningen på professuren”. Den skrivelse över den terminologiska frågan som Tideström den 10 oktober 1968 skickade till Historisk-filosofiska fakulteten i Uppsala, återgavs sedan i det nämnda numret av *Samlaren*.

underställd en vetenskapsnorm och att man, som Michael Gustavsson föreslår, skulle kunna ”finna ett positivistiskt (och med positivismen förenligt analytiskt) ideal förutsatt i ämnesbeteckningen”.⁶⁷

I Tideströms utredning av begreppet, som framför allt söker att definiera ”litteraturvetenskap” i förhållande till ”litteraturhistoria med poetik”, finns ingenting som direkt visar att ändringen av ämnesbeteckning skulle indikera en rörelse mot en mer positivistisk forskning. Tvärtom nämner Tideström att redan Fredrik Böök använde begreppet i *Svenska studier i litteraturvetenskap* (1913) och att det framför allt bör kopplas till det inom de tyska humanvetenskaperna vanligt förekommande begreppet *Wissenschaft*.⁶⁸ I stället för anknytning till ett smalare naturvetenskapligt vetenskapsbegrepp argumenterar Tideström för att ”litteraturvetenskap” innebär en breddning av disciplinen i förhållande till ”litteraturhistoria med poetik”, om man med litteraturhistoria avser undersökningar av ”företeelser som ingår i ett större, ständigt föränderligt tidssammanhang” och med begreppet poetik avser det som i strikt mening brukar betecknas som litteraturteori.

Det finns emellertid inom litteraturforskningen de facto åtskilliga undersökningstyper, som inte rimligen kan hänföras vare sig till litteraturteori eller till litteraturhistoria i strikt mening. Dit hör bl. a. sådana deskriptiva eller strukturellt analytiska, på diktverkens konstnärliga funktion inriktade studier, som inte sätter in de behandlade verken i något genetiskt eller tidshistoriskt sammanhang, och vidare sådana renodlat berättartekniska, verstekniska etc. studier, som inte syftar till att klarlägga orsaksförlopp eller dra utvecklingslinjer /.../ Dit hör också sådana välkända enkätundersökningar av publikupplevelser inför diktverk, – typ: Gunnar Hanssons *Dikten och läsaren* – och naturligtvis även sådana strängt experimentella undersökningar som ev. med hjälp av apparatur, söker registrera läsarnas eller åhörarnas respons.⁶⁹

Här kan man alltså tänka sig såväl en strukturanalytisk teoretisk forskning som en mer naturvetenskapligt färgad empiristisk forskning som, ”ev.

⁶⁷ Gustavsson, 2005, s. 469.

⁶⁸ Som Claes Ahlund påpekat var Böök emellertid inte först med att i *Svenska studier i litteraturvetenskap* använda begreppet: ”Böök har mer än en gång med hänvisning till denna skrift givits äran av att ha introducerat termen litteraturvetenskap i svenska språket, men det första exemplet är varken boken eller föreläsningarna från 1912, och äran är snarare Wrangels än Bööks. Redan höstterminen 1907 ägnar sig således Wrangel i seminariet bland annat åt ”den litteraturvetenskapliga forskningens metoder”, och vårterminen 1909 behandlar han, biträdd just av Böök, ämnen ”dels från den svenska och utländska litteraturhistorien, dels från den teoretiska litteraturvetenskapen.” Ahlund, 2003, s. 73.

⁶⁹ Tideström, 1968, s. 82-83.

med hjälp av apparatur, söker registrera läsarnas eller åhörarnas respons”. Positivistiskt inklinerad eller ej, det är denna breddning av det litteraturvetenskapliga fältet som banar väg åt de empiriska receptionsundersökningarna och som ger burskap åt det litteraturdidaktiska forskningsområdet.

Det bör tilläggas att denna breddning av ämnets forskningsområde, som alltså paradoxalt nog också kan uppfattas som en avsmalning eller skärpning av vetenskapsanspråket, förebådats redan under 1960-talets första år av den debatt omkring ämnets ”vetenskaplighet” som då förs med anledning av kontroversen omkring ett par ”nykritiska avhandlingar”: Steffan Bergstens studie av T.S. Eliot och Bo Carpelans avhandling om Gunnar Björklings lyrik. Här går Lars Lönnroth och Sven Delblanc till storms mot avhandlingsförfattarnas ”ovetenskapliga” sätt att förhålla sig till materialet. Emellertid visar det sig att det som till en början kan uppfattas som ett ifrågasättande av den nykritiska teorins vederhäftighet i själva verket handlar om en kritik av den metodiska medvetenheten hos de enskilda forskarna och av det faktum att nykritiken låter sig lånas till, med Lars Gustafssons ord, ”subjektivt tolkande och spetsfundig formalism”. I sitt debattinlägg i *Expressen* den 11 juni 1960 menar Delblanc att det går att tänka sig en nykritisk undersökning som uppfyller kraven på verifierbarhet och att en sådan bevisföring skulle vara möjlig genom att sätta utsagor om en litterär texts struktur i förhållande till läsares upplevelser.

Det är en bestämning av sanningsvärdet i satser som ansluter till Gunnar Hanssons forskning kring läsardikten. Man observerar att Delblanc i sitt inlägg inte argumenterar exklusivt för en precisering av den litteraturhistoriska forskningen efter historievetenskapen som förebild. Han använder över huvud taget inte begreppet ”källkritik” för att kvalificera forskningen som vetenskap utan koncentrerar alltså i stället kravet till att utsagorna ska vara verifierbara. På det sättet ger han utrymme för metodiska strävanden som söker legitimeras ämnet som vetenskap såväl genom att importera historikernas källkritik som samhällsvetarnas kvantitativa metoder och modeller.⁷⁰

I det här fallet får nykritiken stå för inflödet av ny teori i litteraturvetenskapen, en teori vars möjliga koppling till en samhällsvetenskaplig, kvantitativ metod eventuellt kan garantera dess vetenskaplighet. Denna utveckling – å ena sidan inflödet av ny

⁷⁰ Tomas Forser ”En helig och allmänlig kyrka...”, i *Humaniora på undantag*, s. 164.

litteraturteori, å andra sidan importerandet av samhällsvetarnas metoder och modeller – fortsätter att i mindre eller högre grad karaktärisera ämnet och i synnerhet ämnets anspråk på ”vetenskaplighet”, också under de följande decennierna. ”Det ämne som tidigare gått under beteckningen litteraturhistoria med poetik ville på allvar växa in i rollen som litteraturvetenskap”, skriver Forslid och Ohlsson, apropå den så kallade teoriboom som kulminerar under 1980-talet.⁷¹ Om en sådan teoriutveckling och metodologisk pluralism, en sådan strävan mot vetenskaplighet, verkligen har förändrat den litteraturvetenskapliga forskningen under de senare decennierna råder det delade meningar. Den nyorientering inom ämnet, som i likhet med en lingvistisk vändning eller en subjektivistisk vändning inom samhällsvetenskaperna, har kallats för ett paradigmskifte, eller åtminstone en nyorientering, har ifrågasatts både i debattskrifter och i en rad forskningsstudier. Så sker till exempel i den ovan citerade debattskriften *Hamlet och Hamilton* (2007) och i Magnus Perssons *Varför läsa litteratur?* (2007), men också i forskningsstudier som Hanne-Lore Anderssons *Doxa och debatt* (2008), där det konstateras att ämnets forskning ser ungefär likadan ut som för femtio år sedan, det vill säga att den företrädesvis är textcentrerad och textanalytisk. Samtidigt pekar dessa debattskrifter på en problematik som är kopplad till en alldeles påtaglig utveckling mot vetenskapsanspråk och mot en ökad empirism inom ämnet, där den epistemologiska frågan om det vetenskapliga studieobjektet står i centrum. ”Den stora ansträngningen i denna kolossala teoretisering handlade om att avgränsa objektet”, skriver Arne Melberg, ”för att därmed ge vetenskapen ett fundament: att ringa in vad litteratur är och vad det litterära i litteraturen egentligen är.”⁷² Men för Michael Gustavsson är ”denna kolossala teoretisering” snarare en väg bort från det litteraturvetenskapliga. I slutordet till ”Litteraturteoris expansion” höjer han ett varningens finger: ”Om litteraturvetenskapens avgränsning inte längre grundas på det litterära verket förstått som objekt, riskerar då ämnet att bli ett allmänt kulturkritiskt eller ideologiskt ämne?”⁷³ Med andra ord: skulle vi då få ett ämne som sysslade med ”ovetenskaplig” spekulation i stället för kritiskt textstudium? Resonemanget känns igen från Delblancs kritik av den hermeneutiska

⁷¹ Torbjörn Forslid & Anders Ohlsson, *Hamlet eller Hamilton. Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 62.

⁷² Arne Melberg, *Mitt i litteraturen. Självkritiska minnen från Akademia med sex återbesök samt ett försök att tänka nytt*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2002, s. 23.

⁷³ Gustavsson, 2005, s. 596.

närläsningen i nykritikens spår, också om det där handlande om ovetenskapliga och spekulativa metoder, snarare än några farhågor angående studieobjektet i sig.

Det är emellertid också möjligt att betrakta litteraturvetenskapens anspråk på vetenskaplighet som en främmande, från naturvetenskaperna eller samhällsvetenskaperna hämtad, epistemologi. Så gör redan Ivan Harrie när han ger sig in i metoddebatten mellan Bo Carpelan och Sven Delblanc 1960, och menar att litteraturforskningen bör ägna sig åt ”att tolka diktverk, först så långt vetenskap kan nå, och sen med suggestion av inlevelse, långt utanför vetenskapen...”⁷⁴ Så gör också Arne Melberg i sina ”självkritiska minnen från Akademia”:

Emellertid: den teoretiska ansträngningen, som förvandlade litteraturkommentaren, litteraturbetraktelsen, litteraturkritiken, till en *litteraturvetenskap*, var nog fåfänglig ur litteraturens eget perspektiv (och förstås ur det förgångliga livets höga synpunkt) men definitivt inte ur Akademiens institutionella perspektiv. Utvecklingen av ett akademiskt språk om litteratur innebar helt enkelt litteraturvetarnas professionalisering, institutionens konsolidering och relativa expansion /.../ Att litteraturstudiet varit och är tungt på ”teori”, och i synnerhet litteraturteori från 70- och 80-talen, har varit vårt sätt att göra vetenskap av det som annars kunde heta läsning, tolkning, kommentar, meditation, kritik eller forskning.⁷⁵

Här finns en syn på litteraturstudiet som någonting större än vetenskap, något som inte kan reduceras endast till vetenskaplig teori och metod – utan tvekan ett tecken på att litteraturforskningens romantiska arv fortfarande gör sig gällande – men också en syn på vetenskapen som framför allt administrativt syftande, som knutet till ”institutionella perspektiv” och till ”professionalisering”. Den vetenskaplighet som å ena sidan innebär en breddning av forskningsfältet, mot samhällsvetenskapliga områden, innebär å andra sidan en reduktion av litteraturen och hotar den som primärt undersökningsobjekt. En sådan simultan breddning och avsmalning av ämnet sker alltså i förhållande till positivistiska spelregler, till ”samhällsvetarnas kvantitativa metoder och modeller”. Inom det litteraturvetenskapliga forskningsfältet – som har definierats som traditionellt i sin inriktning mot textanalys – är en sådan samtidig avsmalning och breddning först synlig inom delmängder, som

⁷⁴ Citat från Ivan Harrie finns på sidan 166 i Tomas Forsers ”En helig och allmänlig kyrka...”, där också debatten mellan Delblanc och Carpelan finns redogjord för i sin helhet.

⁷⁵ Melberg, 2002, s 23-24.

till exempel inom den litteratursociologiska forskningen, men kanske framför allt inom den del av fältet som benämns litteraturpedagogik eller litteraturdidaktik.

Det är symptomatiskt att Gunnar Hanssons läsforskning dyker upp både i Delblancs krav på verifierbara utsagor om litteratur, och i Tideströms beskrivning av de nya forskningsfält som öppnar sig i förhållande till beteckningen *litteraturvetenskap*. Symptomatiskt är också att förändringen av beteckningen ”litteraturhistoria med poetik” till ”litteraturvetenskap” sker samtidigt som inrättandet av en för svensklärarutbildningen skraddarsydd ”svenska”, det så kallade ”blockämnet”, som under tre terminers studier kombinerar språkliga och litteraturhistoriska moment. ”I den mån det är motiverat att tala om ett skifte under denna tid från svenskan som litteraturämne till svenskan som kommunikationsämne var Gunnar Hansson en av nyordningens arkitekter”, skriver Stefan Helgesson i sin utredning av striderna kring litteraturundervisning för svensklärare.⁷⁶

Utan att på något sätt förringa eller på annat sätt bedöma Gunnar Hanssons insatser som forskare och utbildningsutredare pekar Helgesson på hur Hanssons position på fältet kan tas som exempel på den under de senaste decennierna typiska ambivalensen inför bildningsarbetet. I en sen skrift från mitten av 90-talet varnar Hansson för en utveckling där svensklärares litteraturhistoriska kunskaper förflockats, om nyutexaminerade svensklärare ”som har närmast kaotiska föreställningar om inplaceringen av viktiga författarskap och strömningar” – en utveckling som Hansson alltså själv varit med om att initiera – samtidigt som han kritiserar en etablerad kanon inom litteraturvetenskapen, det sätt på vilka vissa ”författarskap och strömningar” blir viktigare än andra.⁷⁷ En sådan ambivalent position, ett sådant samtidigt breddat och avsmalnat förhållande till det litteraturvetenskapliga forskningsobjektet kan också stå som exempel på förhållandet till pedagogiken och till nya konceptioner som ämnesdidaktik och litteraturdidaktik, avgränsade i direkt anslutning till de omvälvande förändringarna av den högre utbildningen.

⁷⁶ Stefan Helgesson, ”Reformernas epok: striderna kring litteraturundervisningen för svensklärare 1965-1975”, i Landgren, Bengt (red.), *Universitetsämne i brytningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947-1995*. Uppsala: Uppsala universitet, 2005, s 307.

⁷⁷ *Ibid*, s 307-308. Den skrift av Hansson som åsyftas är *Den möjliga litteraturhistorien*, Stockholm: Carlsson, 1995.

Konceptionen ämnesdidaktik

Det finns skäl att i likhet med Tideström se förändringen av det litteraturvetenskapliga forskningsfältet som en breddning snarare än som ett brott eller en diskontinuitet, men det finns också anledning att betrakta ett snävare vetenskapsbegrepp som ett försök att skydda ett traditionellt forskningsområde och ett vedertaget forskningsobjekt mot en alltför okontrollerbar vidgning, en vidgning med tydliga kopplingar till utbildningspolitiska förändringar och till den samhällsvetenskapliga forskningen i anslutning till dem. Orsakssambanden är komplexa och inte möjliga att utreda inom ramen för denna undersökning, men att mängden av utbildningsutredningar och nya läroplaner för den högre utbildningen under slutet av 1960-talet och 1970-talet har stor betydelse för framväxten av en ämnesdidaktisk forskning inom det litteraturvetenskapliga fältet råder det inget tvivel om. Den hårt kritiserade utredningen Ukas – med förslag om effektivisering av den högre utbildningen, framför allt genom att lägga om de tidigare helt fria studierna vid filosofisk fakultet till olika utbildningslinjer med fast studiegång – följdes av U68, 1968 års utbildningsutredning. 1968 års utredning ledde i sin tur fram till 1977 års högskolereform, vilken innebar att lärarutbildningen – i likhet med all annan eftergymnasial utbildning i Sverige – blev universitetsutbildning. Parallellt med det arbetet pågick lärutbildningsutredningen LUT74 och LUS, utredningen om svensklärarutbildningen. Som Ference Marton med en för fältet talande formulering uttrycker saken: ”De behov av förändringar i en komponent av samhällsmaskineriet som föranleder tillsättandet av en utredning och de förändringar som dess arbete ger upphov till hänger ofta samman med nyligen inträffade eller parallella förändringar i någon annan komponent i samma system.”⁷⁸

Det är i LUT74 som de teoretiska och innehållsmässiga komponenterna i de administrativa och institutionella förändringarna av högskoleutbildningen skisseras. Man delar här upp den undervisningsanknutna forskningen i två delar, dels utbildningsvetenskaplig forskning av allmän karaktär, dels en

⁷⁸ Ference Marton, ”Vad är fackdidaktik?” i Ference Marton (red.), *Fackdidaktik. Vol. 1. Principiella övertväganden. Yrkesförberedande ämnen*, Lund: Studentlitteratur, 1986, s. 15.

ämnesmetodisk forskning som bör ges särskild prioritet eftersom den anses angelägen och eftersom den dittills varit eftersatt. Det är ur ett sådant ”förvetenskapligande” av lärarutbildningen som resurser fördelas till det forskningsområde som får beteckningen *ämnesdidaktik* eller *fachdidaktik*. Den nya konceptionen kan emellertid avgränsas på olika sätt, och i huvudsak sker det från två skilda utgångspunkter, antingen från ett pedagogiskt-samhällsvetenskapligt område eller från ett humanvetenskapligt. I det senare fallet utgår man från en tysk humanvetenskaplig tradition där didaktiken är en del av humanvetenskaperna – *Geisteswissenschaften*. Centralt för både allmändidaktiken – *Allgemeine Didaktik* – och ämnesdidaktik – *Fachdidaktik* – är förhållandet till begreppet *Bildung*, som i det sammanhanget ses som den etnologiska basen för all utbildningsvetenskap. Didaktikens diskursiva avgränsning bör i så fall förstås som vetenskapen om bildningsprocesser och bildningsmål, det vill säga förmågan att utvecklas och interagera i ett sammanhang av kulturella fenomen, såsom idéer, institutioner, vetenskaper etc.⁷⁹ Kortfattat kan således ämnesdidaktiken i förhållande till sådana utgångspunkter sägas behandla frågor kopplade till teorier om utbildningsinnehåll (*Theori der Bildungshalte*).⁸⁰

Utgår man däremot från lärarseminariets metodikbegrepp och avgränsar ämnesdidaktiken inom det pedagogiska forskningsfältet blir förhållandet till en amerikansk utbildningsvetenskaplig diskurs uppenbar. Här skiljer man mellan undervisningens innehåll och form, mellan *curriculum studies* och *instruction*, liksom man i svensk lärarutbildning tidigare separerat ämne och ämnesinnehåll från metodik.⁸¹ Inom den pedagogiska diskursen omkring det nya utbildningsvetenskapliga

⁷⁹ Helmut Seel, ”Allgemeine Didaktik and Fachdidaktik”, Hudson, Bechberger m fl, *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*, Umeå: NTTEE Publications, 1999, s 13-20.

⁸⁰ Utvecklingen inom den moderna tyska didaktiken brukar beskrivas som en rörelse från *Theori der Bildungshalte* till en mer interpersonellt präglad kommunikativ *Theori und Praxis des Lehrens und Lernens*, men under senare år har termen *Bildungshalte* återkommit – enligt ett föredrag av professor Irene Pieper på Syddansk universitet 2010.03.16 – men med koppling till *Bildungsstandards* och *Fachlichkeit* baserade på empiriska data – med andra ord en mer målinriktad didaktik, i linje med Bolognaprocessen, men också initierad av en så kallad ”Pisa Chock” i tyskt utbildningsväsende, då det visade sig att tyska skolelever – liksom för övrigt också svenska elever – uppvisade undermåliga resultat i Pisaundersökningens lästester.

⁸¹ Begreppet *didactic* är för övrigt omöjligt på engelska, där det har en starkt negativ klang. Till exempel i förhållande till litteratur – *didactic literature*, som beskriver en moraliskt och politiskt korrekt litteratur av lägre estetiskt värde.

forskningsfältet finns redan inledningsvis en problematisering av en sådan uppsjälkning. Så anknyter till exempel Tomas Kroksmark till den tyska didaktiska traditionen och menar att ”det vore på många sätt olyckligt för 1980-talets vetenskapliga didaktik om den förbisåg den ontologi, epistemologi och metodologi som redan utvecklats inom disciplinen, åtminstone bör utvecklingslinjen ta sin utgångspunkt i den didaktiska forskningens historia”.⁸²

Emellertid är problematiseringen till stora delar av ett annat slag inom den pedagogiska diskursen, och i stor utsträckning vill man inte se att det skulle finnas så stora skillnader mellan en amerikansk utbildningstradition och den kontinentala didaktiska tradition som först på 1980-talet förs in och formeras i den svenska pedagogiska diskursen. Ulf P Lundgren hävdar till exempel att det bara är ordet didaktik som är nytt, forskningen har sedan länge funnits inom den svenska pedagogiken men kallats något annat.⁸³ Jan Bengtsson konstaterar att de flesta frågor om didaktikens avgränsning är retoriska: att fråga sig om didaktiken finns eller bara är en del av pedagogiken är i sig gagnlöst, svaret är redan givet.⁸⁴ Men också när man, som Marton gör, utgår från att ämnesdidaktiken är en avgränsning inom det pedagogiska forskningsområdet hänvisar man till Comenius *Didactica Magna* från 1657 där didaktiken beskrivs som läran om de val som måste göras i förhållande till undervisningens innehåll.

Medan didaktiken i förhållande till bildningstraditionen har en mycket lång historia är ämnesdidaktiken som en avgränsning inom svensk pedagogik således ett tämligen nytt fenomen som hänger ihop med fyra på varandra följande lärarutbildningsutredningar, från 70-talet och fram till Sigbrit Frankes *En hållbar lärarutbildning* 2008. 1987, i samband med den då aktuella utbildningsreformen, beskriver Kroksmark och Marton hur det nyvaknade intresset för termen didaktik i Sverige utgår dels från regeringens proposition 1984/1985, dels från lärarutbildningens betänkande 1978 där det föreslås ”att pedagogik, metodik och praktik bör föras samman till ett ämne som föreslås få beteckningen *praktisk pedagogik*”, ett ämne som ”enligt utredningen kallas *ämnesdidaktik* i flera

⁸² Tomas Kroksmark, ”Några nedslag i den humanvetenskapliga didaktikens historia”, i Ference Marton (red.), *Fackdidaktik. Vol. 1. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*, Lund: Studentlitteratur, 1986, s. 95.

⁸³ Ulf P Lundgren, *Forskning om utbildning*, nr 3, 1987.

⁸⁴ Jan Bengtsson, ”Didaktiska dimensioner”, *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr. 2 (4), 1997, s 245.

andra länder”.⁸⁵ Den oprecisa och direkt missvisande definitionen av termen ämnesdidaktik i utredningen från 1978 får i propositionen 1984/1985 en tydligare förankring i ämnesstudierna. Kroksmark och Marton konstaterar sammanfattningsvis ”att man minskar pedagogikens andel samtidigt som man tar en del av vad man sysslar med där, kallar det didaktik, och säger att det ska ingå i ämnesteorin”.⁸⁶ Efter den slutsatsen, som antyder att termen ämnesdidaktik delvis bara är ett nytt namn på något som redan existerat inom ramen för den pedagogiska metodiken, frågar sig de båda författarna om det tänkta undervisningsämnet didaktik motsvaras av någon vetenskaplig specialisering kallad didaktik.

Kroksmark och Martons fråga får ett – om än inte helt entydigt – svar under perioden från slutet av 1990-talet och fram till 00-talet, då ett flertal forskarskolor i ämnesdidaktik bildas i Sverige och den vetenskapliga specialiseringen också i övrigt starkt expanderar. I lärarutbildningspropositionen *En förnyad lärarutbildning* från 1999/2000 ges signaler om ytterligare utbyggnad av sådana forskningsmiljöer:

Ämnesinstitutioner med undervisning inom lärarutbildningen bör i betydligt högre utsträckning beakta behovet av ämnesdidaktisk forskning som ställer frågor om hur det kunskapsstoff och de teorier som utvecklas inom de akademiska disciplinerna kan förmedlas och studeras i olika pedagogiska miljöer och som problematiserar relationen mellan akademisk disciplin och skolämne.⁸⁷

På ett institutionellt och administrativt plan kommer det att innebära att forskning som tidigare ägt rum inom pedagogiska avdelningar eller inom institutioner helt ägnade åt lärarutbildning kommer att lyftas över på de traditionella disciplinernas befintliga organisatoriska strukturer. Men institutionella rockader löser naturligtvis inte definitions- och avgränsningsfrågor, också om avgränsningsproblematiken hänger samman med den organisatoriska problematiken. Frågorna om didaktiken som vetenskaplig specialisering, om ämnesdidaktiska eller litteraturredidaktiska forskningsfält, leder till olika svar beroende på från vilken position de besvaras.

⁸⁵ Tomas Kroksmark & Ference Marton, *Forskning om utbildning*, nr 3, 1987, s 14.

⁸⁶ *Ibid.*, s 18.

⁸⁷ *En förnyad lärarutbildning*. Regeringens proposition 1999/2000, s. 41.

Med utgångspunkt från ett område inom den pedagogiska forskningen – definierat som ett studium av val och behandling av undervisningens innehåll – bryter Ference Marton ned didaktiken i de två delmängderna allmändidaktik och fackdidaktik. Allmändidaktiken undersöker generella diskursiva problem, medan fackdidaktiken behandlar problem som gäller undervisning inom något visst ämne eller inom något speciellt innehållsmässigt område. Det skulle kunna motsvara avgränsningarna *Allgemeine didaktik* och *Fachdidaktik* som vi känner dem från den tyska traditionen. Men Marton vill dessutom avgränsa ytterligare ett delområde under fackdidaktiken, den didaktik som är kopplad till särskilda skolämnen och som då kallas ämnesdidaktik. Ett område som svenskämnets didaktik skulle således betecknas som ämnesdidaktik, medan litteraturredidaktik skulle falla inom det större området för fackdidaktik. I övriga Norden, där didaktikbegreppet också får ett uppsving under 80-talet, och där den tyska traditionen verkat mer obrutet, görs ingen skillnad mellan dessa begrepp, som båda innefattas av termen *Fagdidaktik*. Marton gör dessutom en uppdelning av det didaktiska fältet i sin helhet med avseende på de relevanta forskningsfrågorna, där den så kallade läroplansteoretiska forskningen utgår från frågan om vad som undervisas, medan den undervisningsmetodiska forskningen sysselsätter sig med hur denna undervisning sker. Här märks tydligt den amerikanska utbildningstradition som dominerat den svenska pedagogiken under andra halvan av 1900-talet och uppdelningen i *curriculum* och *instruction*.

Som ett resultat av utbildningsutredningarna under 1970- och 80-tal vinner den didaktiska forskningen isteg också inom de traditionella ämnesdisciplinerna och inom de ämnesteoretiska forskningsfälten. Här sker en mer direkt överföring av den moderna *fagdidaktiska* konception som utvecklats under 80-talet av till exempel Mogens Niss i Danmark, och av Svein Sjöberg och Sigmund Ongstad i Norge. Till en början sker den huvudsakliga utvecklingen av *fagdidaktiken* – eller *fagdidaktikken* – inom de naturvetenskapliga ämnenas didaktik. Den av Svein Sjöberg lanserade metaforen om *fagdidaktiken* som en bro mellan akademisk ämnesdisciplin och pedagogik populariseras inom den svenska ämnesdidaktiken och traderas åtskilliga gånger i forskningsrapporter och avhandlingar under 90-talet och 00-talet, inte minst i de litteraturredidaktiska. Men framför allt problematiseras både ämne och ämnesförmedling i förhållande till grundläggande ontologiska och

epistemologiska frågeställningar. ”Hvad er det naermere samspil mellem undervisnings (reference) faget og den ledsagende fagdidaktik?” frågar sig matematikdidaktikern Mogens Niss, ”Hvilken mening giver det at diskutere fagdidaktik på tværs af helt forskellige typer af fag?”⁸⁸ Sigmund Ongstad ser den ämnesdidaktiska forskningen som frågeställningar omkring ämnesförändringar och ämnesutformningar, där ett ämnes innehåll ses i förhållande till metakunskaper om ämnet och dess historia.⁸⁹ I förordet till *Ny litteraturdidaktik* skriver Jan Fogt och Thomas Thurah, apropå att det i ett ämnesdidaktiskt sammanhang är legitimeringsfrågan om varför något bör studeras som styr frågan om vad som ska studeras:

Utgångspunktet for den didaktiske refleksion bliver således spørgsmålet om, *hvorfor* der skal undervises i noget, et spørgsmål der kan besvares på mange niveauer, lige fra henvisninger til folkskoleloven og danskfagets mål- og indholdsbestemmelser til psykologisk udviklingsteori og kulturel dannelseteor, men alltså også gennem henvisning til de særlige stofområde, der skal undervises i – her litteraturen.⁹⁰

En aning drastiskt uttryckt är det således möjligt att hävda att de avgränsningar som sker med utgångspunkt från det pedagogiska forskningsområdet i större uträkning utgår från problemställningar omkring didaktikens hur- och vad-frågor, medan den didaktiska forskning som utgår från ett ämnesinnehåll skjuter varför-frågan i förgrunden. Rent pragmatiskt är det följdriktigt att en pedagogisk forskning utan möjlighet att utgå från ett specifikt ämnesinnehåll kommer att koncentrera sig på överföringsfrågorna – i det sammanhanget är det brukligt att betrakta de så kallade ”lärprocesserna” som dess studieobjekt. En forskning med utgångspunkt i det specifika stoff som ska förmedlas måste emellertid alltid först förklara det specifika ämnesinnehållets relevans innan en diskussion om förmedlingen av det kan bli aktuell. Men skillnaderna i avgränsning har också att göra med, som vi har sett ovan, skilda epistemologiska traditioner. Hur en sådan skillnad möjligen kan gestalta sig i

⁸⁸ Mogens Niss, föreläsningsbeskrivning i programbladet till den andra nordiska konferensen i ämnesdidaktik, NoFa2, Middelfart, 13-15 maj 2009, s. 12.

⁸⁹ Sigmund Ongstad, ”Fagdidaktikk som forskningsfelt”, i *Kunskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvning*, Oslo: Norges forskningsråd, 2004, s. 35.

⁹⁰ Jan Fogt & Thomas Thurah (red.), *Ny litteraturdidaktik*, Köpenhamn: Gyldendal, 2010, s. 10.

litteraturdidaktiska avhandlingar från de senaste åren får jag anledning att återkomma till i kapitel V-VII.

Även om den metareflexiva varför-frågan kan sägas bestämma den didaktiska formationen i förhållande till ett större pedagogiskt område är avgränsningsfrågorna särskilt instabila i de vetenskapsområden som, i likhet med den didaktiska diskursen, är under formering i förhållande till yttre diskurser. Så kan till exempel en annan dansk litteraturdidaktiker, Thomas Illum Hansen, beskriva förhållandet mellan ”litteraturpædagogik, -didaktik og metodik” på ett sätt som avviker från de försök till avgränsningar av didaktiken som beskrivts ovan. Hansen menar att ”Litteraturpædagogikken vil svare på litteraturundervisningens hvorfor”, medan ”Litteraturdidaktikken vil svare på litteraturundervisningens hvad” och ”Litteraturmetodikken vil svare på litteraturundervisningens hvordan”.⁹¹ Till skillnad från den starkt ideologiskt laddade användningen av begreppet ”litteraturpedagogik” och ”litteraturdidaktik” i det svenska fältet under 90-talet – där litteraturpedagogik stundvis blir synonymt med erfarenhetspedagogik medan litteraturdidaktiken står för en mer kompetensinriktad, på litteraturvetenskaplig teori och metod grundad, undervisning – är Hansens definitioner att betrakta som endast ännu ett sätt att beskriva det område där litteraturundervisning och litteraturförmedling är föremål för studium. Oavsett om vi kallar formationen litteraturpedagogik eller litteraturdidaktik uppträder definitionsfrågorna i ett spänningsfält mellan litteraturvetenskaplig och pedagogisk forskning, och i förhållande till omgivande *savoir*.

Litteraturdidaktiken i skärningspunkten

Vi kan konstatera att i den ämnesdidaktiska forskning som utgår från pedagogiken utgör det pedagogiska forskningsfältet alltid det större omgivande område inom vilket didaktiken utgör ett delområde. Hur ett sådant delområde sedan förhåller sig till skolämnen blir vanligen föremål för ytterligare avgränsning. I Martons exempel såg vi att

⁹¹ Thomas Illum Hansen, *Procesorienteret litteraturpædagogik*, Fredriksberg: Dansk lærerforeningens forlag, 2004, s. 13-14.

ämnesdidaktiken – kopplad till skolämnen – bestäms som en del av fackdidaktiken. För Michael Uljens har det i stället varit av vikt att mynta begreppet ”skoldidaktik” för den didaktik som bara är giltig för den institutionaliserade skolan. I Uljens modell är ämnesdidaktiken en del av skoldidaktiken, men ämnesdidaktiken överskrider samtidigt skoldidaktiken genom att vara en del också av allmändidaktiken. En större delmängd benämns skolpedagogik och den innefattar hela skolpedagogiken och det mesta av ämnesdidaktiken utom den del som faller inom allmändidaktikens jurisdiktion – alla dessa områden omfattas sedan av det större området allmän pedagogik.⁹² Uljens föreslår termen ”undervisningsvetenskap” för sin modell, med utgångspunkt från de tyska termerna *Unterrichtswissenschaft* eller *Wissenschaft vom Unterricht*, men finner att de tyska termerna har en för snäv avgränsning.⁹³

Observeras i stället en sådan helhet från en punkt inom ett särskilt forskningsfält, inom ett avgränsat ämnesområde – i det här fallet litteraturdidaktikens – behövs en annan modell, i synnerhet om avsikten är att försöka beskriva förhållandet mellan litteratuteoertiska utgångspunkter och litteraturdidaktisk forskning. Här är det enklare att tänka sig en modell med cirkelformade områden – i stället för Uljens kinesiska askar – där det litteraturdidaktiska forskningsområdet, det pedagogiska forskningsområdet och det ämnesdidaktiska området utgör tre ringar som skär varandra i punkten litteraturdidaktik. En sådan modell utgår helt och hållet från litteraturdidaktikens avgränsning och säger naturligtvis ingenting om alla de punkter där fältet för pedagogisk forskningsteori överlappar fältet för ämnesdidaktisk teori – till en sådan undersökning är Uljens modell bättre avpassad. Emellertid är det väsentligt att se avgränsningarna mellan områdena som öppna och föremål för ständiga omförhandlingar. I en sådan modell är de tre cirkelformade områdena delar av ett större epistemiskt fält, ett

⁹² Michael Uljens, ”Grunddrag till en reflexiv skoldidaktisk teori”, i Michael Uljens (red.), *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 186.

⁹³ *Ibid.*, s. 186-187. Uljens tentativa term skulle kunna motsvaras av termen ”utbildningsvetenskap”, som under de senaste åren implementerats i allt högre grad, både som ett forskningsområde i sin egen rätt och som namnet på ett större eller mindre administrativt område. I sin rapport beskriver Berit Askling ett avgränsningsproblem där utbildningsområdet ibland sägs vara en del av pedagogiken och ibland utgöra all forskning som är kopplad till ”bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande”. Askling säger sig sälla sig till den sistnämnda definitionen, men om man anser att den pedagogiska forskningen innefattar all forskning om ”bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande”, finns egentligen ingen motsättning mellan de två sätten att avgränsa. Bertit Askling, *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*, Vetenskapsrådet, Vetenskapsrådets rapportserie B1: 16: 2006, s. 11.

omgivande fält av *savoir*, av vetande. De formaliserade vetenskapliga diskurser som avgör gränserna för de tre större områdena och för den skärningspunkt mellan dem som litteraturdidaktiken utgör står i en ständigt föränderlig relation till varandra och till det omgivande, större fält som omger dem.

Bryter vi ned de formaliserade diskurserna i mindre beståndsdelar – i grupper av utsagor – blir det möjligt att säga något, åtminstone hypotetiskt, om relationen mellan litteraturteori och pedagogiska ansatser så som den visar sig i litteraturdidaktiken. I det större området av litteraturteoretisk diskurs är det i första hand de teorier som rör läsarreception som har relevans för litteraturdidaktiken. Inom de teorier som intresserar sig för litteraturen i läsarens perspektiv går det att urskilja två delområden, det ena med ursprung i angloamerikansk litteraturteori – så kallad reader response-teori – den andra kontinental, ofta tyskspråkig, ibland benämnd receptionestetik. Dessa delområden överlappar delvis varandra, i synnerhet när det gäller poststrukturell teoribildning från 1970-talet och framåt. Men medan reader response-teorierna uppstår i samspel och motspel med de angloamerikanska litteraturteorierna inom *new criticism* utgår receptionestetiken från pragstrukturealismen och från fenomenologin. För framväxten av reader response är det framför allt två verk som brukar anges som startpunkter, I A Richards *Practical criticism* (1929) och Louise Rosenblatts *Literature as Exploration* (1938). Richard beskriver och analyserar ett antal av sina studenters litteraturreceptioner och finner att förståelsen av en text är starkt beroende av förkunskaper, medan Rosenblatt utvecklar en teori om *läsprocessen*, som nu framstår som ett forskningsobjekt i sin egen rätt inom litteraturforskningen. För receptionestetikerna är det fortfarande den litterära texten som är studieobjektet, också om det hos Roman Ingarden handlar om den litterära texten som upplevd struktur och hos Wolfgang Iser om en fenomenell men begränsad struktur vars *Leerstellen* kräver utfyllnad av att läsande subjekt för att bli meningsfull.⁹⁴ Utvecklingen inom reader response gör att det går att tala om en samlad läsforskning under de sista decennierna av 1900-talet, där frågan om mening egentligen alltid ses som ett relationellt förhållande mellan läsare och text, mellan läsare och läsarkontexten, de särskilda sociala och kulturella sammanhang där läsningen äger rum etc. – men där frågan om

⁹⁴ Wolfgang Iser, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, London. Routledge, 1978 (tyska orig. *Der Akt des Lesens*, 1976).

hur denna meningsskapande relation kan beskrivas ontologiskt fortfarande skiljer de textnära forskarna från dem som är helt inriktade på läsaften. Medan Jonathan Culler menar att både text och läsare ingår i ett internaliserat system av läskonventioner, och Stanley Fish talar om tolkningsgemenskaper bestående av dem som delar tolkningsstrategier, menar David Bleich att varje textförståelse är helt subjektiv och individuell.⁹⁵

Receptionsteorierna – en del av det vi tidigare såg benämnt som en teoriboom inom litteraturvetenskapen – är avgörande för framväxten av ett litteraturdidaktiskt forskningsfält, men det receptionsteoretiska forskningsområdet är naturligtvis större än det litteraturdidaktiska fältet i sig och omfattar exempelvis den del av litteratursociologin som intresserar sig för den litterära publiken och den del av den feministiska teoribildning som diskuterar en kvinnlig läsart – till exempel den i nästa kapitel behandlade avhandlingen av Lisbeth Larsson. De receptionsteoretiska diskursiva formationerna står också i relation till teoriutvecklingen inom det pedagogiska forskningsområdet, och till de från sociologin hämtade sociokulturella och socialkonstruktivistiska teorierna.⁹⁶ Så kommer till exempel John Dewey och den amerikanska pragmatismen att ha stor betydelse både för Rosenblatts transaktionella läsarteori, och för utvecklingen inom den allmänpedagogiska teoribildningen, där hans praxisbegrepp – delvis hämtat från Lev Vygotskij – och hans instrumentella kunskapssyn får betydelse för värderingen av den praktiska kunskapen i förhållande till den teoretiska kunskapen.⁹⁷

⁹⁵ Bleich är den mest relativistiska av de tre, och den som sätter textens mening helt i samband med den individuella, subjektiva upplevelsen, något som han i sin inflytelserika skrift *Subjective Criticism* menar är en del av en större ”vändning” i kunskapssamhället, från ett ”objektivt” till ett ”subjektivt” paradigm. Han är också den som hårdast kritiserat den traditionella litteraturvetenskapen och kallat de vetenskapliga textanalyserna för den specialiserade elitens ”acrobatic manoeuvres”. David Bleich, *Subjective Criticism*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1978, s. 8.

⁹⁶ Socialkonstruktivismen har en lång historia inom samhällsvetenskaperna, inte minst genom Alfred Schutz arbeten, men begreppet slår på allvar igenom i vetenskapssamfundet med Peter Bergers och Thomas Luckmans *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* (1967). Källorna är delvis fenomenologiska och verkligheten ses som en subjektiv konstruktion, vars vardagsverklighet tas för givet och för ”objektiv” på grund av automatisering och intersubjektivitet, medan upplevelser av andra ”verkligheter”, till exempel litteraturens olika världar, endast kan ses som utflykter till ”finite provinces of meaning”.

⁹⁷ Kunskap kan inte separeras från handlande, menar Dewey. Handlingen är ett kunskapsmodus, eftersom handlingen möjliggör interaktion med omvärlden. John Dewey, *The Quest for Certainty: A Study of the Reallion of Knowledge and Action*, London: Georg Allen & Unwin, 1930, s. 220.

I dessa fall fungerar litteraturdidaktiken, där de tre fälten i min modell skär varandra, som en transformatorstation där utsagor från ett forskningsfält omformas i förhållande till ett annat fält. Utsagorna kan röra sig, som i exemplen ovan, från en samhällsvetenskaplig eller allmänpedagogisk diskursiv formation in i en litteraturteoretisk diskurs, men de kan också gå i motsatt riktning, från litteraturteorin via ämnesdidaktiken och in i allmänpedagogiken – hela tiden i relation till ett omgivande fält av *savoir*, av utanförvetenskaplig samhällelig, politisk eller på annat sätt polemisk diskurs; en allmän nivå av ”tyckande” som ännu inte fått eller aldrig kommer att få status av ”vetenskaplighet”. Ett exempel på en diskursiv formation som rört sig från litteraturteorin till det allmänpedagogiska fältet är de utsagor som formats i anslutning till Michail Bachtins dialogbegrepp. Bachtins litteraturteori – av vilka dialogismen bara är en, i anslutning till Dostojevskijs romaner utvecklad, del – har haft stort inflytande på den litteraturteoretiska utvecklingen under senare decennier och hans namn brukar nämnas – tillsammans med György Lukács – som avgörande i förhållandet till studiet av den västerländska romangenren. När Bachtins dialogism förflyttas till ett allmänpedagogiskt fält dominerat av sociokulturella och pragmatiska diskurser lösgörs utsagorna från sitt ursprungliga sammanhang och får en annan riktning. Den dialogism som i ett litteraturvetenskapligt sammanhang handlar om en relationell skillnad, en spänning eller friktion i romantexten, får i den allmänpedagogiska diskursen stå som modell för en dialog mellan individer, till exempel en lärare och en elev i ett klassrum. Jag diskuterar denna semantiska glidning av Bachtins dialogbegrepp mer ingående i kapitel V.

Med sin placering i skärningspunkten mellan flera vetenskapliga fält blir dessa riktningförändringar i grupper av diskursiva formationer särskilt tydliga, och kan stundvis uppfattas som dikotomier eller spänningar mellan skilda epistemologier och mellan oförenliga ontologiska utgångspunkter. Det kan emellertid vara mer fruktbart att se det som riktningförändringar, dels i inomvetenskaplig bemärkelse, dels i relation till utomvetenskapliga formationer, och att dessa riktningförändringar beror av vilka objekt utsagorna riktar sig mot, vilka objekt som därigenom skapas av denna riktning. Förhållandet mellan litteraturteoretiska utgångspunkter och litteraturdidaktik – eller litteraturpedagogik – har ofta uttryckts som en spänning mellan teori och

praktik, vilket den erfarenhetspedagogiska teoribildningen presenterad i nästa kapitel är ett exempel på. Det är också vanligt att ställa två grundläggande ämnesdidaktiska perspektiv, eller traditioner, mot varandra, en *normativ* och en *deskriptiv*, och koppla det förstnämnda till ämnesteorin och det andra till empiri.⁹⁸ I den ovan skisserade bakgrunden till den receptionsteoretiska utvecklingen kan den receptionsetetiska linjen uppfattas som normativ, medan de transaktionella läsarundersökningarna i så fall skulle vara deskriptiva. Det finns här en tendens att betrakta den normativa traditionen som ideologisk och den deskriptiva som objektivt vetenskaplig, när det naturligtvis förhåller sig så att själva uppdelningen i sig har ideologiska implikationer.

I sitt övergripande resonemang om vetenskapernas inre och yttre förutsättningar talar Sven-Eric Liedman om två poler mellan vilka vetenskapens inre befinner sig, två inre bestämningar, en teoretisk bestämning och en empirisk bestämning, och menar att det är i ett komplext spel mellan dessa bestämningar som vetenskaperna tar form:

Vetenskaperna är fulla av påståenden om verkligheten. Är det någorlunda ordnade mängder av påståenden, så talar vi om teorier. Teorierna kan vara mer eller mindre omfattande, de kan hänföra sig till större eller mindre snitt av verkligheten. Men vetenskaperna är också fulla av observationer av verkligheten. Observationerna är knutna till diverse tekniker och metoder, instrument, hjälpmedel. Men de är också förbundna med teorier, liksom teorierna är förbundna med dem.⁹⁹

Det är väsentligt att tänka sig att också observationerna består av utsagor, av ”ordnade mängder av påståenden”, och att dessa empiriska

⁹⁸ Gerd och Gerard Arfwedson utgår från frågan om vilka normer och målsättningar som ska gälla för en lärares arbete och menar att man kan ge antingen ett deskriptivt svar – genom att genomföra observationer och samla empiriska data som kan ge ledtrådar till men aldrig helt besvara normfrågan – eller ett normativt – genom att med noggranna kritiska analyser undersöka vad som borde äga rum i undervisningssituationen (Gerd B Arfwedson & Gerhard Arfwedson, *Normer och mål i skola och undervisning Några perspektiv hämtade från tysk didaktik*, Stockholm: HLS förlag, 1995, s 18). Michael Uljens gör i stället en uppdelning i normativa och preskriptiva ansatser, där det första innefattar värdepåståenden, rena åsiktsyttringar, och den andra avser ”sådana modeller som tar sin utgångspunkt i antingen psykologi eller ämnesteorin”, och föreslår i stället en reflektiv teori där syftet med undervisningen lämnas obesvarad och i stället utvecklas i ett växelspel mellan teori och praktik. Intressant nog är Uljens huvudsakliga invändning mot en normativ didaktik att den kan förlora sin ideologikritiska roll om dess påståenden alltför väl stämmer överens med det politiskt-ideologiska program som uttrycks i styrdokumentet. I den reflexiva teorin finns ingen ideologisk laddning i själva teorin, utan en sådan laddning åstadkommes först när praktikern tar teorin i nyttjande (Uljens, 1997) .

⁹⁹ Sven-Eric Liedman, 1978, s. 26.

utsagor är – som Liedman också påpekar – förbundna med teorier. Även om ett samband mellan en empirisk utsaga och dess teoretiska riktning ibland kan vara dold eller svår att upptäcka finns det där. I så måtto är det också riktigt att se alla utsagor som i någon mån normativa eller ideologiskt laddade. Också om man, som jag har gjort, skiljer forskningsområdena åt genom att avgränsa de skilda objekt som bildas av en viss diskursiv formation bör man räkna med en mer eller mindre explicit ideologisk riktning i alla mängder av utsagor. Ämnesdidaktikens fråga om varför ett särskilt ämnesinnehåll bör studeras eller förmedlas är, med sin relation till en politisk nivå av *savoir*, ett särskilt tydligt exempel på en sådan riktning.

Utsagornas riktning

Frågan om varför vi bör läsa skönlitteratur, i skolan eller i andra sammanhang, kan besvaras – eller avfärdas – på olika sätt beroende på inom vilken diskursiv formation frågan ställs, om diskursen befinner sig i ett bredare lager av *savoir* eller inom en avgränsad del av *connaissance*, om frågan studeras på en makroskopisk eller en mikroskopisk skala, men svaren står ändå hela tiden i relation till varandra. När till exempel Kerstin Bergöö citerar en av lärarna i sin empiriska studie av svenskämnet, och menar att skönlitteratur är ”en möjlighet att ’knyta samman’ ämnen som svenska, samhällsorienterande och naturorienterande ämnen”, är det en utsaga i en särskild, avgränsad diskurs, en diskurs som dock ges sin riktning i förhållande till andra diskurser grupperade kring liknande frågeställningar.¹⁰⁰ Samma förhållande gäller också utsagor som beskriver litteraturundervisning på en mer makroskopisk skala, där det vetenskapliga fältet tycks betraktas utifrån snarare än inifrån ett avgränsat undersökningsområde, vilket vi kan se i följande exempel ur den fjärde utgåvan av *Handbook of Research on Teaching*, där Pamela Grossman talar om den relativa bristen på forskning om litteraturundervisning:

Perhaps the very complexity and range of possibilities help explain the lack of research in this area. Literature is an inherently messy field, ill-structured, as

¹⁰⁰ Bergöö, 2005, s. 202.

much aesthetic as cognitive. Researchers and literary critics have struggled to define literary understanding and to devise measures to assess its attainment. Literature has also been the site for fiery academic debates in the past decade, and researchers who enter the fray risk getting caught in the crossfire.¹⁰¹

Beskrivningen av det litteraturvetenskapliga fältet som illa strukturerat och rörigt är gjord från en punkt utanför detta fält. I själva verket från en punkt inom en företrädevis samhällsvetenskaplig diskurs, samlad omkring fenomenet “undervisning”, snarare än omkring fenomenet “litteratur”. En utsaga som sökte beskriva avsaknaden av forskning i litteraturdidaktik yttrad från en punkt inom det litteraturdidaktiska fältet skulle förmodligen ha en annan karaktär. Samtidigt får vi inte glömma bort att alla dessa utsagor, innanför eller utanför ett särskilt akademisk fält, på en mikroskopisk eller makroskopisk skala, står i relation till varandra och i relation till ett större, prekonceptuellt fält av *savoir*.

När vi ställer oss frågan om hur relationen mellan litteraturteori och litteraturdidaktik ska förstås måste vi således studera de enskilda exemplen som uttryck för förutsättningar som ges av det övergripande sammanhanget. Mot bakgrund av ett sådant resonemang kan vi anta att varje utsaga som rör skönlitteraturens roll i skolan avspeglar spänningar och problem på en övergripande samhällig nivå, att den inte bara rör den enskilda frågan eller det avgränsade didaktiska området utan att den också är en del av en mer omfattande struktur och att den är historiskt och politiskt situerad. De spänningar eller maktförhållanden som genomkorsar en utsaga kan vara mer eller mindre explicita, tydligare i en recensionstext än i en empirisk klassrumsobservation, men de är aldrig oberoende av sin position i ett historiskt och politiskt sammanhang, aldrig objektiva i den meningen att de är oskyldiga.

Låt oss som exempel titta på ett par utsagor som rör just den centrala frågan om skönlitteraturens plats i skolan. I *Pedagogiska magasinet*, nr 4, 2009, recenserar Jan Nilsson antologin *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, en bok som består av flera mindre empiriska undersökningar som visar att svenska lärarstudenter läser allt mindre skönlitteratur och att den traditionella litteraturundervisningen

¹⁰¹ Pamela L. Grossman, "Research on the Teaching of Literature: Finding a Place", i Virginia Richardson (red.), *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*, Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2001, s. 416.

har marginaliserats.¹⁰² Analyserna av den samlade empirin – ofta enkätsvar – är kvalitativa, vilket i ett samhällsvetenskapligt metodologiskt perspektiv framför allt innebär att de inte är kvantitativa. Det är emellertid inte undersökningarnas metodologiska val som Jan Nilsson uppmärksammar:

Det är en namnkunnig grupp forskare som kommer till tals i denna bok. Eftersom merparten av dem är litteraturvetare är det knappast överraskande att de är överens om att skönlitteraturen har en viktig roll att fylla i skolan och lärarutbildningen. Noterbart är att flera av författarna är påtagligt textorienterade och oroas över att undervisningen lämnar de skönlitterära texterna så att litteraturens ”egenvärde, dess estetiska dimensioner” hamnar i bakgrunden.

Texterna har en tydlig vetenskaplig ton och förankring men det är inte mycket av det som sägs i de åtta uppsatserna som får mig att höja på ögonbrynet. Anmärkningsvärt är dock, vilket Margareta Peterssons undersökning visar, att knappt var tionde blivande lärare aldrig läser skönlitteratur och att blivande svensklärares bild av skönlitteraturens roll i skolan är diffus.¹⁰³

Här blir textens riktning och laddning uppenbara, delvis beroende på att det rör sig om en recensionstext och inte om en vetenskaplig text med dess mer uttalade anspråk på objektiv sanning. Genom att recensionstexten har till uppgift att – mer eller mindre – kritiskt värdera en annan text, framstår utsagans riktning i förhållande till denna ”den andra texten”. I det här fallet ser vi också att recensionstexten upprättar en diskurs som står i kontrast till den andra texten, det vill säga att den visar sig i det den inte är. Utsagans diskurs är inte ”litteraturvetarnas”, vilken utgör den andra textens diskurs. Denna andra diskurs rör sig om att försvara litteraturens ställning i skolan. I den ingår det, enligt utsagan, att oroa sig för att skolan marginaliserar litteraturen och dess estetiska dimensioner. Begreppet estetik blir därmed viktigt som negativ kategori i den diskurs som recensionen är en del av, en diskurs som visar sig i utsagan med hjälp av det den inte är, det vill säga litteraturvetarnas, eller ”estetikernas”, diskurs. Ett sådant förhållande understryks också i utsagan av att litteraturforskningen inom området visserligen är vetenskaplig, men föråldrad – det är uppenbarligen bara gamla

¹⁰² Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009.

¹⁰³ Jan Nilsson, ”Svensklärare läser inte skönlitteratur”, i *Pedagogiska magasinet*, nr 4, 2009, s. 86.

”sanningar” som upprepas. Emellertid tycks det ändå finnas vissa beröringspunkter mellan utsagans negativa diskurs och den litteraturvetarnas diskurs som därigenom blir definierad. I fallet Margareta Petersson visar det sig att några forskningsresultat faktiskt är ”anmärkningsvärda”, nämligen de som bekräftar marginaliseringen av litteraturstudiet i skolan. Eftersom det står i kontrast till de icke anmärkningsvärda resultaten i de övriga studierna måste vi dra slutsatsen att det rör sig om en del av utsagan där dess laddning och riktning blir explicita. När Jan Nilsson lyfter fram resultat som marginaliserar ett ämnesinnehåll som andra forskare i antologin vill försvara, eller understryka vikten av, anar vi att det rör sig om en punkt där utsagans riktning tydliggörs och där en brottyta med betydelse för det litteraturdidaktiska fältet visar sig. Vi kan betrakta spänningen som brottytan mellan dem som understryker litteraturen och estetikens betydelse i undervisningen och dem som för vilka litteraturen inte har någon självklar plats som ämne i skolan. Vi kan också se brottytan som en spänning mellan litteraturvetare och pedagoger, eller mellan ämnesdidaktiker och allmäntdidaktiker – ett par exempel på de spänningsförhållanden som avgör det litteraturdidaktiska spridningsmönstret.

I ett annat exempel, från en annan antologi med texter om litteraturdidaktik, tar sig samma spänningsförhållande ett annat uttryck. I en artikel i *Makt, mening, motstånd – litteraturundervisningens dilemman och möjligheter* skriver Gunilla Molloy:

Erik och Tomas, lärare, har inga egna idéer om skönlitteraturens roll i skolan, utan traderar det akademiska ämnet litteraturvetenskap som de själva fått lära sig. En central skärva i detta kalejdoskop måste därför vara att läraren har ett eget förhållningssätt till den didaktiska varför-frågan, dvs. har ett eget förhållningssätt till frågan *varför ska vi läsa skönlitteratur i skolan*. Och inte bara till den frågan, utan också till det vad som kan utgöra ämnets innehåll. Ty om läraren inte har ett eget förhållningssätt både till ämnets *varför* och till dess *vad*, så riskerar hon att okritiskt förmedla ett etablerat och traditionellt förhållningssätt.¹⁰⁴

I det här fallet är brottytan inte synlig som spänningen mellan dem som understryker vikten av litteraturundervisning i skolan och dem som

¹⁰⁴ Gunilla Molloy, ”Om litteraturläsning som förströelse och maktkamp”, i *Makt, mening, motstånd – litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*, Stockholm: Liber, 2009, s. 46.

ifrågasätter litteraturens särskildhet som ämnesinnehåll. I stället rör det sig här om en spänning mellan ett ”traditionellt förhållningssätt” till litteraturen och ett ”eget förhållningssätt” till samma litteratur. Här finns alltså ingen spänning som utgår från ett ifrågasättande av litteraturens funktion som ämnesinnehåll i skolan. Det är i stället den egna erfarenheten, ”den centrala skärvan i kalejdoskopet”, som ställs mot det etablerade och traditionella, det som bara är ”traderat” från ”det akademiska ämnet litteraturvetenskap”. Brottytan här röjer spänningen mellan den akademiska disciplinen litteraturvetenskap och litteraturundervisningen i skolämnet svenska, men också spänningen mellan det vi skulle kunna kalla *erfarenhetspedagogik* och det som ibland har kallats *kompetenspedagogik*.

Med utgångspunkt i dessa brottytor ämnar jag nu undersöka det svenska litteraturdidaktiska fältet så som det utvecklats under de senaste tre decennierna, då det, efter Gunnar Hanssons och Karin Tarschys pionjärinsatser på 1950-talet, kan sägas ha växt fram som ett självständigt forskningsfält omkring de litteraturdidaktiska eller litteraturpedagogiska frågorna. Först ger jag ett diakront perspektiv på utvecklingen från åren omkring 1980 och fram till omkring 2000, för att därefter fördjupa mig i några exempel på 00-talets litteraturdidaktiska forskning, grupperade omkring möjliga tendenser och linjer inom fältet.

Andra delen

Fältets uppkomst och förändring under
perioden 1975-1999

Kapitel III

Från erfarenhetspedagogik till litteraturdidaktik

Lustläsning och vetenskaplig läsning

När Michael Gustavsson i sin genomgång av den moderna litteraturteorins expansion inom det litteraturvetenskapliga fältet anger Lisbeth Larssons avhandling *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress* från 1989 som ”den första svenska avhandling som i metodiskt avseende tar stöd i ’reader-response criticism’” syftar han på ett för fältet nytt sätt att förhålla sig till vedertagen litteraturvetenskaplig metodologi. ”Dispositionen och framställningen ligger på många sätt utanför den gängse normen, – bl. a. kommer forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter först i det avslutande kapitlet, register saknas och skrivsättet tenderar att växla mellan lustläsarens och litteraturforskarens.”¹⁰⁵

Att avhandlingens disposition är okonventionell och att den på ett medvetet och med forskningsinnehållet samstämmigt sätt går emot vedertagen litteraturvetenskaplig forskningspraxis är tveklöst, att skrivsättet, eller själva stilen, i avhandlingen skulle växla mellan olika nivåer är svårare att belägga. Redan i avhandlingens inledning deklarerar Larsson sin subjektiva, personliga tolkningsposition och sin intention att omförhandla förhållandet mellan den vedertaget vetenskapliga, distanserade läsarten och den subjektiva, identifikatoriska läsart som hon dels kopplar till specifikt kvinnlig läsning, dels till populärlitterära genrer, i det här fallet veckotidningsföljetongen. Avhandlingen inleds sedan med ett femton sidor långt referat av en av dessa följetonger, varefter populärlitteraturen sätts in i sin historiska och sociologiska kontext. Larsson fullföljer sedan de riktlinjer hon lagt ut i inledningen, använder sig av ett konsekvent subjektivt skrivsätt och avslutar med ett teoriavsnitt som också formar sig till en polemik mot den traditionella

¹⁰⁵ Gustavsson, 2005, s 518.

litteraturvetenskapens förmenta objektivitet och reader response-forskningens distanserade läsare. ”Även den empiriskt grundade traditionen av reader-response-criticism hamnar ständigt i en teori som utgår från och idealiserar denna intellektuellt avancerade och opersonligt distanserade läsare”, skriver hon och ställer den i motsats till den hängivna kvinnliga läsart som Janice Radway lanserade i sin inflytelserika *Reading the Romance* (1984).¹⁰⁶ Kritiken av reader response-forskningen är emellertid inte entydig. Så utgår till exempel resonemangen om skillnaderna mellan ett kvinnligt och ett manligt sätt att läsa litteratur från den empiri som läsforskarna Gunnar Hansson och David Bleich presenterat.¹⁰⁷ Larsson förefaller också ansluta sig till Bleichs tanke om att läsakten alltid fungerar som en referenspunkt för, och bekräftelse av, subjektet. En sådan subjektiv läsning behöver dock inte vara helt utan distans, menar Larsson, men det handlar inte om en distans till den litterära texten, inte om en vetenskapligt objektiv hållning, utan om en distans till omvärlden. Läsningen blir för den kvinnliga läsaren ett eget rum, en frizon, och därmed också en kritik av den värld som omger henne. Här stödjer hon sig på Janice Radways teorier, men också på sociologen Nancy Chodorows tankar om kvinnan som mindre separerad från moderns intima sfär än mannen.¹⁰⁸ Trots att läsakten innebär en distansering från omvärlden karaktäriseras den således av en närhet i relationerna, en närhet som också innebär en närhet till den litterära texten. ”Läsaktens konkreta avskärmning från omsorgens värld är inte ett avståndstagande från omsorgens kvaliteter men ett vidhållande av dem som implicerar en kritik av samhällets brist på och förakt för dessa värden.”¹⁰⁹

Kritiken av samhällets brist på, och förakt för, omsorgens värden formar sig därmed också till en kritik av den litteraturvetenskapliga forskningens brist på, och förakt för, den subjektiva, identifikatoriska läsakten. Den konsekvens med vilken Larsson vidhåller sin subjektiva tolkningsposition, samt avhandlingens själva disposition, där ingen

¹⁰⁶ Lisbeth Larsson, *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*, diss., Stockholm/Stehag: Symposion, 1989, s. 239.

¹⁰⁷ Referenser görs i det här fallet till Gunnar Hanssons *Inte en dag utan en bok: om läsning av populärfiktio*n, Linköping: Tema, Linköpings universitet, 1988, och David Bleichs ”Gender Interests in Reading and Language”, i Elisabeth A. Flynn & Patrocínio P. Schweikart, *Gender and Reading: Essays on Readers, Texts, and Contexts*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1986.

¹⁰⁸ Nancy Chodorow, *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, London: University of California Press, 1999 (1978).

¹⁰⁹ Larsson, s. 257.

metod i konventionell mening appliceras på materialet, och där skönlitteratur och teori behandlas på samma diskursiva nivå, som uttryck för den sociala kontexten, gör att avhandlingen undviker de epistemologiska problem som annars ofta vidlåder de empiristiska receptionsundersökningar som utgår från socialkonstruktivistisk teoribildning. Oavsett om Larssons avhandling i detta avseende fått efterföljare eller inte pekar den ut två linjer inom den svenska litteraturredaktiska forskningen, två linjer, som om man instämmer med avhandlingens resonemang, mer eller mindre sammanfaller: receptionsforskning omkring populärlitteratur eller massmedia, och receptionsforskning som undersöker genusmässiga skillnader.

Av intresse är också förhållandet mellan lustläsning och litteraturläsning – det som Michael Gustavsson tycker sig uppfatta som ett växelspel i avhandlingens själva stilmnivå – som skulle kunna översättas med dikotomin inlevelse och distans, men som i själva verket pekar ut över det ämnesspecifika, på ett större kunskapssteoretiskt sammanhang. Spänningen mellan å ena sidan lustläsning och å andra sidan vetenskaplig läsning kan sägas utgöra en av grundförutsättningarna för det moderna litteraturredaktiska forskningsfältet – liksom också spänningen mellan populärkultur och kulturarv – men den pekar också på ett epistemologiskt gränsområde där det relativa, subjektiva och kontextuellt konstruerade kunskapsbegreppet ställs mot den traditionella positivistiska, eller empiristiska, vetenskapsuppfattningen. Ett sådant gränsområde kan också uppfattas som ett fält mellan vetenskap och vetande, eller mellan ”fakta” och ”tyckande”, något som Michael Gustavsson ger uttryck för när han placerar in Lisbeth Larsson avhandling och dess reader response-teori i ett feministiskt och relativistiskt sammanhang. Med utgångspunkt i Ingeborg Nordin Hennels kritik av Birgitta Svanbergs avhandling om Agnes von Krusenstjerna beskriver han de kontextuella litteraturteorierna ur den traditionella litteraturvetenskapens perspektiv:¹¹⁰

Vad Nordin Hennel sätter fingret på är något som ur den traditionella vetenskapens perspektiv kan ses som en risk, inte bara när det gäller feministisk forskning, utan all forskning som inte bygger på objektiva kriterier (dvs. en stor del av den moderna litteraturteorin), nämligen den att ideologi och vetenskap sammanblandas. Att säga att all läsning och förståelse är

¹¹⁰ Ingeborg Nordin Hennel, recension av Birgitta Svanberg, *Sanningen om kvinnorna. En läsning av Agnes von Krusenstjernas romanserie frökenarna von Pablen, Samlaren* 111: 1990, s. 104–108.

avhängig kontext, perspektiv, kön, klass etc. innebär att man inte kan tala om någon speciellt privilegierad position, ingen kan ges absolut tolkningsföreträde, vilket samtidigt öppnar för såväl godtyckliga som tendentiösa tolkningar. Tolkning innebär inte längre att blottlägga den autonoma textens innebörd, utan kan användas som ett redskap för att t.ex. föra fram ett budskap, propagera för ett visst synsätt etc.¹¹¹

Om vi ställer frågorna till litteraturdidaktiken om hur den avgränsas som vetenskap och om hur den förhåller sig till andra vetenskaper, till andra formaliserade diskursiva praktiker ser vi emellertid att spänningen mellan det godtyckliga subjektiva perspektivet och det objektivt vetenskapliga perspektivet i själva verket uttrycker ett förhållande mellan *savoir* och *connaissance*. Med det menar jag inte att ett subjektivt perspektiv med självklarhet kan betecknas som *savoir*, medan det objektiva traditionella skulle vara liktydigt med *connaissance*, utan snarare att spänningarna i fältet mellan dessa positioner pekar på ett helt spektrum av mer eller mindre formaliserade diskurser.

Med sin inriktning på undervisningssituationen och på läsakten har det aldrig varit frågan om att för litteraturdidaktikens del ”blottlägga den autonoma textens innebörd”. Det kan därmed se ut som om förhållandet mellan traditionell litteraturvetenskap och litteraturdidaktik framför allt handlar om skilda vetenskapliga objekt, där den förra studerar entiteten ”litteratur” och den senare ”läsningen av litteratur” eller ”förmedlingen av litteratur”, något som i sin tur skulle kunna innebära att intresset riktas mot den subjektiva läsoplevelsen. Visserligen är denna läserfarenhet mer eller mindre kontextuellt beroende, exempelvis, som hos Larsson, beroende av om det läsande subjektet är en kvinna eller en man, men inriktningen på den individuella läsakten kan ändå sägas vara ett av litteraturdidaktikens dominerande forskningsfokus. Det som alltså i förstone kan formuleras som en dikotomi mellan lustläsning och vetenskaplig, objektiv läsning visar sig senare som en fråga om skilda epistemologier, om skilda diskursiva formationer, inom de formaliserade vetenskapliga fälten. Det som på den allmänna nivån av *savoir* visar sig som olika positioner i en gemensam diskurs uppträder som två skilda epistemologier – lika ”objektiva”, lika formaliserade – på de enskilda vetenskapernas nivå. Med en sådan bakgrund är det knappast fruktbart att, som i citatet ovan, formulera en inomvetenskaplig motsättning mellan de kontextuella teoriernas tendens att fungera som redskap för att

¹¹¹ Gustavsson, s. 517.

”föra fram ett budskap, propagera för ett visst synsätt etc.” och den traditionella forskningens försök att ”blottlägga den autonoma textens innebörd”. Snarare handlar det om att försöka få syn på de spridningsmönster som formar de skilda vetenskapliga fälten, eller diskursiva formationerna, som stöter undan vissa utsagor som varande ovetenskapliga, och ordnar andra utsagor i vetenskapliga kategorier, där de trots sin gemensamma riktning kan tyckas förlora sin ideologiska laddning.

Förmodligen är det där, i spelrummet, som förhållandena mellan ideologin och vetenskaperna upprättas och specificeras. Ideologins grepp om den vetenskapliga diskursen och vetenskapernas ideologiska funktion artikuleras varken på nivån för deras ideala struktur (ens om de kan ta sig uttryck där på ett mer eller mindre synligt vis), eller på nivån för deras tekniska användning i ett samhälle (fastän denna användning kan få följder där) eller på nivån för medvetandet hos subjekten som bygger samhället.¹¹²

De brott och motsättningar som kan upptäckas inom vetenskaperna – i vårt exempel mellan identifikatorisk lustläsning och objektiv, vetenskaplig läsning, eller mellan den autonoma texten och texten som redskap för vissa synsätt – är i själva verket det som formar dem till vetenskaper i spelrummet mellan *savoir* och *connaissance*. Texten som redskap för vissa åsikter, texten som propaganda, kommer att fortsätta verka också i studiet av den autonoma texten. I det fallet har det som stöts ut eller som inte betraktas som vetenskap lika stor betydelse för formeringen av ett vetenskapligt diskursivt spridningsmönster som det som inlemmas eller vinner burskap inom det.

Erfarenhetspedagogikens dualismer

Lisbeth Larssons avhandling är, trots sina radikala utgångspunkter i reader response-teori, och trots sitt ställningstagande för den subjektiva, personliga läserfarenheten, inte en litteraturdidaktisk avhandling i snäv bemärkelse. Det vill säga: den ägnar sig inte åt att studera den litterära texten i den pedagogiska situationen, eller undersöka det pedagogiska sammanhang där litteratur utgör ämnesstoff. Jag väljer ändå att använda

¹¹² Foucault, (1969) 2002, s 220.

den som utgångspunkt för mitt resonemang om den moderna ämnesdidaktiska konceptionen inom det litteraturvetenskapliga fältet, eftersom den så tydligt pekar på den för svensk litteraturdidaktik så viktiga dualismen mellan subjektiv, identifikatorisk läsning och objektiv ”vetenskaplig” läsning, och eftersom den på ett övertygande sätt lyckas demonstrera detta förhållande i avhandlingens själva genomförande. Eftersom avhandlingen därmed befinner sig utanför det avgränsade litteraturdidaktiska fältet blir det möjligt att tydligt urskilja den ideologiska riktningen, så som den avtecknar sig mot ett större fält av allmänt vetande, mot *savoir*. När dualismen mellan subjektiv och objektiv läsning formaliseras inom litteraturdidaktiken är de ideologiska implikationerna inte lika lätta att få syn på.

Redan i Bengt Linnér avhandling från 1984, *Litteratur och undervisning*, har dualismen formaliserats till utgångspunkt för den inflytelserika riktning inom svensk litteraturdidaktik som går under beteckningen *erfarenhetspedagogik*. Linnér använder i inledningen av sitt arbete ett exempel från en tysk studie där en student beskriver sina erfarenheter av läsning.

Studentens beskrivning rymmer en del intressanta ting. Det som omedelbart slår en är hur klart han skiljer mellan arbets- och nöjesläsning. Han läser på olika sätt beroende på vilket syfte han har med läsningen. Dels läser han arbetstexter, dvs texter som med stor sannolikhet är kurs- och facklitteratur i den utbildning han genomgår, dels läser han underhållningstexter, som förmodligen innefattar bl a skönlitteratur.¹¹³

Här är det alltså inte endast frågan om att skillnaden mellan ett subjektivt, identifikatoriskt sätt att läsa en litterär text och ett vetenskapligt, analyserande sätt att läsa samma text, utan också om den skillnad mellan att läsa skönlitterära texter i förhållande till att läsa faktatexter – ytterligare en dualism som konstituerar det litteraturdidaktiska fältet. Liksom hos Lisbeth Larsson är det kontextuella faktorer som bestämmer läsningen. Där Larsson ser den inkännande läsningen av populärfiktion kopplad till en kvinnlig intimsfär, ser Linnér läsningens skilda förutsättningar i de skilda sammanhang där läsningen sker. I exemplet med den tyska studenten sker arbetsläsningen av faktatexter vid skrivbordet med pennan i hand, medan nöjesläsningen

¹¹³ Bengt Linnér, *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*, diss., Malmö: Liber, 1984, s. 12.

äger rum i länstolen. Platsen där läsakten äger rum blir därmed av avgörande betydelse.

I Linnérs avhandling är det, som undertiteln antyder, främst de institutionella förutsättningarna för läsning av litteratur som blir belysta, något som inom erfarenhetspedagogiken benämns *ramfaktorer*.¹¹⁴ Det empiriska materialet består av samtal omkring litteraturläsning gjorda dels i en Komvux-klass, dels med deltagare i en studiecirkel, och när Linnér lägger fram sin avhandling 1984 har det empiriska materialet redan tidigare kommit till användning i två rapporter, skrivna av Linnér i samarbete med Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och social förståelse* (Lund 1980) och *Litteratur och erfarenhet* (Lund, 1982). Dessa forskningsarbeten är utförda inom ramen för ett större läsprojekt, *Läsfrämjande åtgärder inom folkbildningen och grundutbildningen för vuxna*, som pågick under fyra år mellan läsåren 1979/80 och 1982/83, i regi av Pedagogiska gruppen i Lund.

Det finns flera skäl att inleda en studie av det moderna litteraturdidaktiska forskningsfältet i Sverige med Bengt Linnérs avhandling, Lars-Göran Malmgrens skrifter och den Pedagogiska gruppens övriga arbeten i skiftet mellan 1970- och 80-tal. Gruppen bildades i slutet av 70-talet, i kölvattnet på debattskriften *Svenskämnets kris*, och fick stort inflytande med sitt arbete med en ny språk- och litteraturundervisning, baserad på en växelverkan mellan teori och praktik, och på tesen om att ”textanvändning måste ses i sitt institutionella sammanhang”.¹¹⁵ Det sker ungefär samtidigt som den tidigare diskuterade konceptionen *fagdidaktik* reser över sundet, bland annat till det i geografiskt hänseende närliggande Lund, och förvandlas till *fackdidaktik*, en term som senare översätts till *ämnesdidaktik*. Det sker också samtidigt som den så kallade *fenomenografin* vinner insteg i den pedagogiska forskningen och ungefär samtidigt som lärarutbildningen integreras i universitet och högskolor och efterhand gör den tidigare, helt

¹¹⁴ Ramfaktorteorin lanserades inom pedagogiken åren omkring 1970 av Urban Dahllöf och skiljer de *fysiska ramarna* för undervisning – skolans fysiska miljö, salarnas utrustning etc. – från de *administrativa ramarna* – klasstorlek, läroplanens målsättning etc. Ramfaktorteorin utvecklas sedan av Ulf P Lundgren och Gruppen för läroplansteori och kultureproduktion till att omfatta fler ramkategorier. Emellertid saknas den innehållsmässiga faktorn, vilket är något som Pedagogiska gruppen invänder emot, liksom en allt för stor tilltro till övergripande, strukturella system. Urban Dahllöf, *Ability, Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*, New York: Teachers College Press, 1971; Ulf P. Lundgren, *Frame factors and the Teaching Process: a Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.

¹¹⁵ Linnér, s. 21.

och hållet praktiskt orienterade ämneskonceptionen *metodik* hemlös. Att det finns beröringspunkter mellan dessa rörelser i tiden står klart. Vid ett synkront snitt genom de litteraturdidaktiska och utbildningsvetenskapliga forskningsansatserna omkring 1980 avtecknar sig en gemensam diskursiv riktning i snittytan, en riktning som sedan formaliseras på skilda sätt inom skilda vetenskapliga fält. Så talar till exempel Ference Marton – när fenomenografins inriktning på människors uppfattningar ska preciseras – om vikten av att skilja ett så kallat första ordningens perspektiv från ett andra ordningens perspektiv,¹¹⁶ medan Bengt Linnér i sin avhandling talar om distinktionen ”mellan textanalys och litteraturpedagogisk situationsanalys”.¹¹⁷ Det är i båda fallen frågan om att inrikta sig på den andra ordningens perspektiv, på de uppfattningar som uppstår hos en person eller hos en grupp individer i förhållande till tinget som studeras – uppfattningar som påverkas av en rad ”ramfaktorer” – men i den formaliserade vetenskapliga diskursen får detta skilda följder. Medan den pedagogiska forskningen redan har medvetandemekanismer och erfarenheter hos individen och gruppen som några av flera primära forskningsobjekt, står den nya litteraturpedagogikens inriktning på ”litteraturpedagogisk situationsanalys” i skarp kontrast till den traditionella litteraturvetenskapens ”textanalys”. Till skillnad från den pedagogiska forskningens förhållande till lärandesituationen kommer den litteraturdidaktiska forskningens spridningsmönster att redan från början formeras i spänningen mellan litteraturpedagogisk situationsanalys och litteraturvetenskaplig textanalys.

Tvärvetenskaplig dialektik

I sin skrift *Två uppsatser om litteratur och pedagogik* från 1981 utgår Jan Thavenius och Lars-Göran Malmgren från humanioras kris i allmänhet och litteraturens kris i synnerhet när de lägger grunden för det de kallar en ny litteraturpedagogik. Humanioras kris är av ideologisk karaktär, menar Thavenius i sin inledande uppsats ”Litteratur ur bruk eller i bruk”, och myntar begreppet ”osamtidighetsfenomen” för att beskriva hur

¹¹⁶ Ference Marton, ”Phenomenography – describing conceptions of the world around us”, *Instructional Science* 10, 1981.

¹¹⁷ Linnér, s 21.

humaniora befinner sig ur fas med det omgivande samhället och därför inte längre har någon funktion att fylla. Samtidigt understryker han emellertid att ordet kris inte är särskilt adekvat i sammanhanget, eftersom han ”ser ett permanent dilemma i den humanistiska traditionen som det grundläggande, nämligen klyftan mellan teori och praktik”.¹¹⁸

Det visar sig således att denna dualism mellan teori och praktik är en av de avgörande utgångspunkterna för den nya litteraturdidaktiken. ”Litteraturpedagogiken har naturligtvis en väsentlig del av sitt arbete förlagt till det traditionellt litteraturvetenskapliga området”, skriver Thavenius. ”Men litteraturpedagogiken kan och bör inte hämta allt sitt vetande och tänkande från detta vetenskapliga fackområde. /.../ Man får inte glömma att det handlar om pedagogik och social praktik.”¹¹⁹ Med stöd i Karel Kosíks *Det konkrertas dialektik* utvecklar Thavenius kortfattat en teori om en växelverkan mellan teori och praktik som en nödvändig bas för den nya litteraturdidaktiken.¹²⁰ Växelspelet mellan dessa två entiteter, själva den syntes som bildar litteraturpedagogikens kärna, kallas till att börja med för *metod*: ”Tillsammans bildar de en vacker treenighet av ideologi, teori och metod.” Emellertid visar det sig att dialektiken mellan teori och praktik också måste beskrivas som någonting mer än bara ”en arbetsmetod där teorierna prövas i praktiken och praktiken i teorierna”. Thavenius föreslår här att begreppet *tvärvetenskaplighet* också kan tjäna som beskrivning av det komplicerade förhållandet mellan teori och praktik. Det är genom karaktären på det tvärvetenskapliga arbetet, och genom den människosyn det uttrycker, som teori samsas med praktik inom litteraturdidaktiken: ”Låt mig därför bara kort och gott påstå att människan enbart kan förverkliga sig genom en enhet av

¹¹⁸ Jan Thavenius, ”Litteratur ur bruk eller i bruk?” i Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*, Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 1981, s. 5-8.

¹¹⁹ *Ibid*, s.5

¹²⁰ Karlek Kosíks *Det konkrertas dialektik (Dialektika konkrétniho)*, 1963) röntes en del uppmärksamhet när den kom ut i svensk översättning och med en inledning av Horace Engdahl 1978. Kosíks praxisteori, som anknyter till den tidige Karl Marx, fick en viss betydelse för svensk ämnesdidaktik, i synnerhet för historiedisциплиinen, men också för den nya litteraturdidaktik som lanserades av Pedagogiska gruppen. Kosík gör en fenomenologisk analys av förhållandet mellan teori och praxis, där han söker visa hur mänskligt arbete innehåller ett element av *varaktighet*, som, ofta utan att subjektet är medvetet om det, ger det en historisk dimension. ”Om praxis är människans speciella sätt att vara, så genomsyrar den människan i alla hennes yttringar, och bestämmer således inte bara några av hennes aspekter och karaktärsdrag. Praxis genomsyrar *bela* människan och bestämmer henne i hennes totalitet.” Karel Kosík, *Det konkrertas dialektik. En studie i människans och världens problematik*, Göteborg: Röda Bokförlaget, 1978, s. 194.

tänkande och handlande (praxis) och att praktiken – som jag just påpekat – bara ställer tvärvetenskapliga problem.”¹²¹

Thavenius och Malmgrens skrift är intressant inte bara därför att den så tydligt anger ett program för den nya litteraturdidaktiken utan också därför att den beskriver tillkomsten av ett nytt vetenskapligt forskningsfält, ett fält som kommer att formaliseras och få bestämda gränser, bestämd terminologi, men som här ännu befinner sig i sin inledande fas av diskursiv formering. Det är här frågan om ett försök att ur en bredare diskursiv nivå avgränsa ett nytt område inom den litteraturvetenskapliga forskningen. ”Den typ av erfarenhetspedagogik som Pedagogiska gruppen och många andra lärare försöker bedriva”, skriver Thavenius i sin uppsats, ”måste förankra undervisningen i elevernas subjektivt upplevda verklighet och samtidigt utveckla deras förståelse och bearbetning av de problem och de konflikter som finns i den.”¹²²

Den subjektivt upplevda verklighetens bredare nivå av vetande, *savoir*, blir alltså utgångspunkt för en tvärvetenskaplig praktik där litteraturen borde ha en central uppgift, men där en sådan uppgift är långt ifrån självklar.¹²³ Det är således riktigt att den nya svenska litteraturdidaktiken omedelbart inmutar ett gränsområde mellan litteraturvetenskap och pedagogik, mellan litteraturvetenskap och sociologi. Thavenius kallar detta område tvärvetenskapligt och menar att förhållandet mellan vetenskaperna är dialektiskt. Spänningarna mellan de olika vetenskapstraditionerna fortsätter emellertid att verka inom litteraturdidaktiken och det är, snarare än tvärvetenskaplig dialektik, diskrepanserna och brotten mellan de olika vetenskaperna, och mellan vetenskaperna och vetandet, som ger litteraturdidaktiken dess spridningsmönster.

¹²¹ Thavenius, 1981, s. 6.

¹²² Ibid., s. 19.

¹²³ ”Det är ett objektivt faktum att litteraturen tas ur bruk – vilket bruk det nu än har varit. Samtidigt finns en subjektiv önskan att ta litteraturen i bruk.” Ibid., s. 5.

Erfarenhetspedagogisk litteraturanlys

I Linnérs ovan nämnda avhandling och Lars-Göran Malmgrens inflytelserika *Den konstiga konsten* har den nya tvärvetenskapliga litteraturpedagogiken formaliserats och utsagornas riktning mot själva litteraturstudiet tydligare formerats.¹²⁴ De övergripande resonemang som Thavenius för i sin artikel, om att den praktiska förankringen är litteraturpedagogikens ideologiska grund och att dess metod alltid måste vara tvärvetenskaplig, får i *Den konstiga konsten* ett tydligare avgränsat vetenskapligt objekt i själva litteraturstudiet, och begreppsapparaten skärps i förhållande till de epistemologiska utgångspunkterna. Med utgångspunkt i Vygotskijs distinktion mellan vardaglig och vetenskaplig begreppsbyggnad, Basil Bernsteins begrepp *integrerade koder* och Karel Kosíks dialektiska historiesyn analyseras Kjartan Fløgstads roman *Dalen Portland* med avsikt att demonstrera en erfarenhetspedagogisk läsaform.

Vygotskijs och Kosíks dialektik – som ett sätt att överbygga dualistiska motsättningar mellan vardaglig och vetenskaplig begreppsbyggnad, mellan vardaglig och historisk erfarenhet – kommer till användning både i inomtextlig bemärkelse, som de olika erfarenhetsnivåer, eller skikt av vetande, som finns inskrivna i *Dalen Portland*, och i kontextuell bemärkelse, i förhållandet mellan läsarens subjektiva erfarenhet och i de institutionella och historiska faktorer som anger ramarna för själva läsningen. Avgörande är att peka ut litteraturstudiets centrala roll i det erfarenhetspedagogiska sammanhanget. Ja, det kan till och med vara så, föreslår Malmgren, att litteraturen har särskilda förutsättningar att bryta upp dualismen mellan vardaglig erfarenhet och historisk erfarenhet.

För att påvisa dessa särskilda erfarenhetspedagogiska förutsättningar ställer Malmgren tre frågor till Fløgstads roman *Dalen Portland*, som handlar om hur den norske bonden Selmer Høysand får ett industriarbete under mellankrigstiden och hur han anpassar sig till det: vilka erfarenheter har Selmer Høysand, vilken kunskap har han om dem,

¹²⁴ Lars-Göran Malmgren disputerade 1977 på en avhandling om receptionen av Göran Palms litterära industrireportage, men kom framför allt att öva ett stort inflytande på den svenska litteraturdidaktiken under 1980-talet och framgent, bland annat med två böcker betitlade *Den konstiga konsten*, den ena med undertiteln *En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception* (Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 1984), den andra med undertiteln *Om litteraturläsning och litteraturpedagogik* (Lund: Studentlitteratur, 1986). *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik* bygger till stora delar på en rapport som Malmgren gav ut i januari 1983, *Litteraturreception och litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt*.

och vilken kunskap har textens implicite läsare om dem?¹²⁵ För att besvara dessa frågor inför Malmgren en distinktion mellan *direkta* och *indirekta* erfarenheter:

Höysands slit och släp vid tippvagnarna är för honom direkt erfarenhet, egen erfarenhet. För oss i skolan eller i studiecirkeln som läser texten är denna erfarenhet indirekt. Vi kan inte ha Höysands erfarenheter själva och förmodligen har inte alla av oss heller samma typ av erfarenhet. Höysands erfarenheter träder läsaren till mötes som indirekt erfarenhet. Mycket av den erfarenhet som vi möter i vardagen, genom läsning och mediakonsumtion, är indirekt erfarenhet.¹²⁶

Det kan tyckas som om den fiktive Höysands erfarenheter här befinner sig på samma ontologiska nivå som de erfarenheter som en läsare kan tänkas ha med sig in i läsningen. Men det visar sig också att den i texten inskrivne läsaren kan ta del av den strukturella, övergripande erfarenhet i vilken författaren har placerat sin fiktive gestalts erfarenhet. I så måtto vet läsaren mer om Höysands erfarenhet än vad Höysand själv vet. Det kan förefalla vara en narratologisk självklarhet, men får i det erfarenhetspedagogiska sammanhanget särskilda implikationer. Det finns alltså en distinktion mellan Höysands erfarenheter och läsarens kunskap om dessa erfarenheter i det strukturella sammanhang som utgörs av texten, men det finns faktiskt ingen egentlig skillnad mellan Höysands närliggande erfarenheter i texten och läsarens närliggande erfarenheter utanför texten. ”Det pedagogiska problemet är hur denna närliggande erfarenhet kan förbindas med historien (som det förflutna, samtiden och framtiden).”¹²⁷ Det tycks emellertid som om läsningen av litteratur kan erbjuda en sådan förbindelse just genom att länka samman de olika nivåerna av erfarenhet. Läsakten bestäms således av den nära erfarenhet och den strukturella erfarenhet som finns nedlagd i texten, av de sociala och institutionella ramar som vi nämnde tidigare och som också måste betraktas som strukturell erfarenhet, samt av läsarens nära erfarenhet och dennes strukturella erfarenhet, som i det sistnämnda fallet kan betraktas som ett slags socialisation in i läsarrollen. När dessa erfarenheter strålar samman i läsakten uppstår receptionsmonster, menar Malmgren, och

¹²⁵ Lars-Göran Malmgren, *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 1986, s. 12.

¹²⁶ *Ibid.*, s. 29.

¹²⁷ *Ibid.*

dessa receptionsmonster är subjektiva och i teorin lika många som antalet läsare.

För att ytterligare understryka det subjektiva förhållandet mellan läsare och text – eller snarare mellan läserfarenhet och texterfarenhet – inför Malmgren ytterligare några begreppspar. Läsaren kan upprätta *skydd* mot dissonanser i texten, det vill säga värja sig mot sådant som är främmande eller svårförståeligt i texten, eller hon kan visa *öppenhet* mot texten, som i det här fallet är synonymt med *igenkänning av erfarenhet* i texten. Igenkänningen eller identifikationen kan vara av två slag, antingen *projektiv* eller *introjektiv*. Båda inlevelseformerna kan fungera skyddande eller öppnande. Projektiv identifikation kan betyda att läsaren ”överför sin egen situation på en text som kanske i hög grad saknar *direkta* likheter med läsarens”, och därmed fungera skyddande på ett sätt så att texten reduceras, eller så att främmande eller utmanande drag i texten skjuts undan eller förvanskas. Men den kan också betyda en öppning ”som innebär att just besvärliga konflikter i egna erfarenheter väcks till liv och blir föremål för bearbetning”.¹²⁸ Introjektiv identifikation kan å sin sida leda både till identifikation i texten som en flykt från egna svåra erfarenheter och till en identifikation i andra erfarenheter som ger läsare ett nytt perspektiv på sina egna erfarenheter.

Både projektiv och introjektiv identifikation kan innebära att läsprocessen avstannar. Identifikation kan vara kombinerad med ett behov av skydd mot dissonanser. Men projektiv och introjektiv identifikation kan också vara kombinerade med öppenhet mot dissonanser i egen och i andras verklighet och med en kritisk öppenhet mot dissonanser i samhället. Genom igenkänning av likhet kan ett problem förankras subjektivt. Genom inlevelse i en främmande gestalt kan ett nytt perspektiv på verkligheten väckas.¹²⁹

Identifikationen eller igenkänningen av erfarenhet i texten, något som också kan uttryckas i ett förhållande mellan direkt och indirekt erfarenhet, är således centralt för den nya litteraturdidaktik som lanseras av Malmgren och den Pedagogiska gruppen. I den receptionsanalys som presenteras i *Den konstiga konsten* ställs denna igenkänning av erfarenhet i texten i relation till *tolkning* av texten. ”De läsare som kan känna igen erfarenheter i texten har lättast för att acceptera och tolka

¹²⁸ Ibid., s 114.

¹²⁹ Ibid., s 115.

framställningen”, skriver Malmgren.¹³⁰ Men en sådan läsprocess kan störas av en rad faktorer, och det är uppenbarligen i lika hög grad ett problem om läsprocessen blir *för* identifikatorisk som att den blir *för* tolkande.¹³¹

Därmed är vi åter tillbaka i uppdelning mellan en subjektiv, identifikatorisk läsakt och en vetenskaplig, objektiv läsakt. Att det förhåller sig så blir särskilt tydligt när Malmgren avgränsar en kategori som står utanför de skilda nivåer av erfarenhet som förbinds i den litterära texten, nämligen kategorin *fakta*. ”Faktapåståenden är neutrala för mänsklig erfarenhet”, menar Malmgren. ”De är tömda på människors upplevda erfarenhet och det är detta som gör dem till fakta.”¹³² Här påminns vi om den tyska studenten från exemplet i Linnérs avhandling, han som sitter vid sitt skrivbord för att läsa faktatexter och i sin länstol när han läser skönlitteratur.

Uppdelningen mellan så kallad *faktiv* och *fiktiv* läsning, liksom också uppdelningen mellan subjektiv inlevelseläsning och objektiv läsning, bör alltså uppfattas som grundläggande för den litteraturdidaktiska diskurs som formeras efter den Pedagogiska gruppens pionjärinsats. Det gäller i än högre grad sedan Malmgren introducerat Louise M. Rosenblatts reader-response teori i den svenska litteraturdidaktiken 1997, och därmed också begreppsparet *effe rent* och *estetisk* läsning, som i sammanhanget ges ungefär samma betydelser som den faktiva och fiktiva läsningen.¹³³ Vi har sett att förhållandet mellan den subjektiva, inlevelsemässiga läsningen och den objektiva, tolkande läsningen i det erfarenhetspedagogiska sammanhanget inte bör ses som två skilda kategorier, en dualism, utan snarare som en dialektisk rörelse mellan två poler, men det hindrar inte att begreppsparen får karaktären av metodverktyg, med vars hjälp det är möjligt att urskilja olika typer av läsning i ett empiriskt material.

Med exemplet Selmer Høysand vill Malmgren visa att det inte finns några rena faktapåståenden i romantexten, inga utsagor ”tömda på människors upplevda erfarenhet”, och att det är just denna egenskap

¹³⁰ Ibid., s 110.

¹³¹ En brasklapp som bör läggas in här: Den erfarenhetspedagogiska teori som utgår från *Dalen Portland* väljer att läsa romanen som helt och hållet realistisk – till och med socialrealistisk – och tar inte hänsyn till den djupt ironiska, närmast parodiska stilmåttet i romanen. I det fallet kan man alltså säga att tolkningen av romanen får rätta sig efter de teoretiska ramarna.

¹³² Ibid., s 26.

¹³³ Det sker i Lars-Göran Malmgrens *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 1997.

som skiljer ut den skönlitterära texten från annan text. Däremot finns där en spänning mellan Selmer Høysands direkta erfarenheter som de gestaltas i den litterära texten och de mer strukturella påståenden om den kontext i vilken Høysand gör dessa erfarenheter, påståenden som Malmgren menar härrör från den övergripande författarpositionen. Det handlar om den individuella historien nedstänkt i den stora historiens rörelse, men det handlar också om olika typer av fakta. I så måtto blir exemplet Selmer Høysand en möjlighet för läsaren att med inlevelse och med hjälp av sin egen erfarenhet förstå ett strukturellt faktapåstående som författaren låter illustrera med sitt exempel, i det här fallet ett påstående om att den industrialisering som under mellankrigstiden omvandlade det norska västlandets agrara förhållanden och ledde till en växande varumarknad som i sin tur ledde ”till en instrumentalisering av mellanmänskliga relationer”.¹³⁴

Med en sådan indelning finns det enligt Malmgren två typer av utsagor som förekommer i romantexten och gör den särskild lämpad som omställningscentral för personliga erfarenheter och förståelse av större kontextuella sammanhang, nämligen *påståenden om en människas konkreta erfarenhet* och påståenden som uttrycker en *strukturell förståelse*, medan det alltså finns en typ av utsaga som faller helt utanför romantexten, det rena *faktapåståendet*. Malmgren medger att det knappast är möjligt att helt renodla dessa tre kategorier av utsagor, i synnerhet inte åtskilja de rena faktapåståenden från faktapåståenden som uttrycker strukturell förståelse:

Det finns påståenden om *isolerade* fakta i världen utan hänsyn till något sammanhang och det finns påståenden om *samband* mellan faktorer och förhållanden. Men gemensamt för både isolerade upplysningar om detaljer i världen och mer generella resonemang om den strukturella helheten i den kan vara att de inte har något *direkt* samband med konkreta erfarenheter.¹³⁵

Dualismen mellan faktapåståenden och ”konkreta erfarenheter” är således avgörande betydelse för den erfarenhetspedagogiska synen på litteraturen och litteraturens funktion och blir därmed en viktig utgångspunkt för det litteraturdidaktiska forskningsfält som är på väg att formeras i slutet av 1970-talet. Trots talet om tvärvetenskaplighet och om litteraturens möjlighet att bryta upp dualismen mellan subjekt och objekt, mellan

¹³⁴ Malmgren, 1986, s. 27.

¹³⁵ Ibid.

människa och omvärld, bygger erfarenhetspedagogiken på en åtskillnad mellan erfarenhetsmässig och vetenskaplig begreppsbildning.

Erfarenhetsmässig kunskapssyn

Malmgrens resonemang har vetenskapsteoretiska implikationer. Det är framför allt genom erfarenhet som kunskap produceras. Men den personliga erfarenheten måste sättas i ett kontextuellt sammanhang, där både personlig kunskapsbildning och strukturell kunskapsbildning betonas. Det rör sig alltså inte om en empiristisk kunskapssyn där det kunskapssökande subjektet kan skiljas från den omgivande strukturen och det hon studerar. Men samtidigt inskräper Malmgren den avgörande åtskillnaden mellan övergripande fakta och de subjektiva, *konkreta* erfarenheterna:

En kunskapssyn som sätter förhållanden, fakta eller de ”stora” personligheternas idéer och bragder över de vanliga människornas konkreta erfarenheter i vardagen är lika mycket en mystifikation som det närsynta vardagstänkandet. Man kan i anslutning till Kosík tala om en *ensidig subjektifiering* av kunskapsprocesser och en lika *ensidig objektifiering* av kunskapsprocesser. Båda grundar sig på en *dualism* mellan subjekt och objekt, mellan människa och omvärld.¹³⁶

Dualismen mellan subjekt och objekt blir i det här fallet liktydigt med en dualism mellan konkret, subjektiv vardagserfarenhet och strukturell, historisk och formell erfarenhet, något som kan brytas upp – i exemplet Høysand – av litteraturen och av ett litteraturstudium som med nödvändighet måste vara tvärvetenskapligt. Emellertid inser Malmgren att skilda epistemologier kanske inte alltid är möjliga att förena ens i ett tvärvetenskapligt sammanhang och pekar på ett problem inom pedagogiken där ”principer som bygger på naturvetenskapligt tänkande förutsätts vara överförbara till ett humanistiskt område”.¹³⁷

Men i stället för att se dessa principer som skilda formationer inom en vetenskaplig, formell diskurs, som uttryck för *connaissance*, till exempel som motsättningar mellan positivistiska och konstruktivistiska

¹³⁶ Ibid., s 20.

¹³⁷ Ibid., s 24.

epistemologier, blir det frågan om en åtskillnad mellan vardaglig och vetenskaplig kunskapsproduktion, mellan vardaglig och vetenskaplig begreppsbyggnad. I stället för skillnad mellan olika epistemologier handlar det således om skillnad mellan begreppsbyggnad utanför och inom den vetenskapliga formella diskursen. Resonemanget kan knytas till Vygotskijs tankar om medvetandegörelse som en växelverkan mellan vardaglig och vetenskaplig begreppsbyggnad, men ges här en vidare, för vetenskapsområdet giltig implikation:

Åtskillnaden mellan vardagliga erfarenheter, vardaglig begreppsbyggnad och vetenskaplig läroprocess kan inte gälla för de ämnen som studerar människan i historien. Den kan inte gälla som en beskrivning av de relationer som finns i ett humanistiskt, socialt och historiskt kunskapsområde. Detta innebär inte att en sådan åtskillnad inte kan finnas i en människas föreställningar och praxis. Det är det som är det stora pedagogiska problemet.¹³⁸

Det som skulle kunna formuleras som en epistemologisk skillnad, mellan till exempel empiristisk och konstruktivistisk vetenskapssyn, blir i stället frågan om skillnaden mellan en subjektiv, vardaglig begreppsbyggnad och en subjektiv, vetenskaplig läroprocess. Den åtskillnad mellan subjekt och objekt som enligt Malmgren inte kan finnas inom humanvetenskaperna existerar ändå på det individuella planet, i föreställningar och i praxis. Det betyder att den åtskillnad som upplöses på det strukturella planet återupprättas igen på den individuella, men det innebär framför allt att litteraturläsningen äger rum i spänningsfältet mellan vetenskap och vardag, mellan det allmänna och det individuella. Det som Malmgren här pekar ut som ett stort pedagogiskt problem avslöjar en brottad omgivning vilken den litteraturredaktiska diskursen formerar sig. När den tidiga erfarenhetspedagogiken talar om hur den naivt realistiska läsningen står i vägen för förståelsen av det historiska kunskapsområde som den litterära texten ger uttryck för känner vi igen samma resonemang i de sena 00-talets diskussioner om den så kallade *faktionsläsningen*, det vill säga den naive läsarens oförmåga att läsa fiktionstexter, något som jag ingående tar upp till belysning i kapitel VII.

Att sådana pedagogiska problem inte gäller för den naturvetenskapliga didaktiken antar Malmgren, eftersom den naivt realistiska personliga erfarenheten här står i samklang med en naivt realistisk vetenskapssyn. Riktigt övertygande är en sådan kiasm emellertid inte. Malmgren visar

¹³⁸ Ibid.

också att han är inne på ett mindre känt område genom att här begagna en prövande skissartad stiltnivå som inte gäller för framställningen i övrigt: ”Möjligen är det så att *åtskillnaden* mellan vardaglig erfarenhet och vetenskapliga begrepp är tillämplig inom naturvetenskapliga kunskapsprocesser. Fysikens lagbundenheter som beskrivning av det som finns immanent i naturen är oberoende av subjektiva ingrepp?”¹³⁹

Trots den dialogiska, konstruktivistiska epistemologi som Thavenius och Malmgren anger som utgångspunkter för den nya litteraturpedagogiken, är det, när det gäller analysen av litteraturläsningar, knappast frågan om någon problematisering av förhållandet mellan forskaren och forskningsobjektet. Det rör sig i de flesta fall om empiristisk forskning, där huvudparten av undersökningsmaterialet består av transkriberade litteratursamtal med informanter, också när ansatserna är konstruktivistiska och analyserna av litteratursamtalen hermeneutiskt prövande. I exempelvis den ovan nämnda avhandlingen av Bengt Linnér får ett antal litteratursamtal tjäna som jämförande empiri mellan en komvux-klass och en studiecirkel, för att påvisa att skilda ramfaktorer har betydelse för receptionen i en erfarenhetspedagogisk modell:

Det som är slående i cirkelarbetet i jämförelse med erfarenhetspedagogiska försök i skolan är att det är lättare för deltagarna att dra in egna erfarenheter i arbetet. I skolsammanhang är utgränsning av egna erfarenheter vanlig. Många elever har lärt sig att skilja på skolstoff och egna erfarenheter. Erfarenheterna hör fritiden till och de behandlar man hemma, inte i skolan.¹⁴⁰

Vi befinner oss således långt från de avhandlingar med utgångspunkt i feministisk och poststrukturalistisk teoribildning som under 1980-talet börjar göra sig gällande i den litteraturvetenskapliga forskningen, och som bryter upp den formella vetenskapliga texten, förkastar traditionell metod till förmån för kritisk essäistik – som till exempel i Horace Engdahls *Den romantiska texten*, 1986, eller i den tidigare behandlade avhandlingen av Lisbeth Larsson. Men samtidigt är vi också på stort avstånd från den traditionella textanalysen inom det litteraturvetenskapliga forskningsfältet. På grund av de socialkonstruktivistiska utgångspunkterna är det ändå på sin plats att se den nya litteraturdidaktiken som en del av det som Michael Gustavsson

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ Linnér, 1984, s 156-157.

kallar ”litteraturteorins expansion”. Den svenska litteraturdidaktiken, så som den koncipieras av de erfarenhetspedagogiska forskarna, vilar på en konstruktivistisk vetenskapssyn och har amerikansk reader response-teori som klangbotten. Emellertid är det inte i huvudsak reader response-teori som utövar inflytande på den nya svenska litteraturdidaktiken under 80-talet, utan snarare strukturell och sociokulturell forskning inom den allmänna pedagogiken, så som kursplaneteori och vygotkskijansk utvecklingspsykologi. Det är således riktigt att se det nya forskningsområdet litteraturdidaktik i Sverige som ett tvärvetenskapligt fält mellan framför allt litteraturvetenskap och pedagogik, där den sistnämnda disciplinens forskning utövar stort inflytande vad gäller forskningsansatser och metodutveckling, men där ny teoribildning inom litteraturvetenskapen bidrar med idéer om förhållandet mellan läsare och litterär text.

Litteraturdidaktiken och svenskämnet

Lars-Göran Malmgren och den Pedagogiska gruppen i Lund introducerar inte bara socialkonstruktivistiska teorier och reader response i det litteraturdidaktiska fältet utan intresserar sig också för ett ämneshistoriskt perspektiv på skolämnet svenska. Jan Thavenius inleder sin ämneshistoriska forskning med rapporten *Latinskolans traditioner – och svenskämnets* (1980), och den litteraturdidaktiska forskningen blir både när det gäller kursplaneforskning och läsforskning knuten till grundskoleämnet svenska, även om till exempel Linnér i sin jämförande undersökning intresserar sig för litteraturläsningen i en studiecirkel. Först under 00-talets andra hälft får vi ett större projekt som intresserar sig för litteraturdidaktik på universitetsnivå och inom ämnet litteraturvetenskap, *Främlingskap och främmandegöring* (2009).¹⁴¹

¹⁴¹ Projektet som bedrevs under ledning av Beata Agrell, Staffan Thorson och Christer Ekholm intresserade sig för det litteraturvetenskapliga studiet också i moderna språk, i spanska, tyska och franska. Med utgångspunkt i ett ”fördjupat kulturbegrepp” frågade man sig vilken roll skönlitteraturen kan spela i den akademiska undervisningen, och vad som möjligen skiljer skönlitteraturen från andra skriv- och läspraktiker. Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009.

Det är i skriften *Svenskundervisning i grundskolan* (1988) som Lars-Göran Malmgren lanserar sin indelning av det samtida svenskämnet i tre olika konceptioner, ”tre svenskämnen”, en indelning som får stort inflytande på det svenska litteraturdidaktiska fältet under de årtionden som följer. Det är också här som begreppet didaktik kommer in i den erfarenhetspedagogiska forskningen för första gången, som ett resultat av nya styrdokument för lärarutbildningen. ”Fr o m hösten 1988 startade en ny sammanhållen grundskolelärarutbildning i Sverige”, skriver Malmgren i förordet. ”I riktlinjerna för den nya utbildningen betonas vikten av ämnesdidaktiska perspektiv.”¹⁴² Att dessa perspektiv innebär att ämnets innehåll, och utformningen av det, ska ha en central ställning är otvetydigt. Men vad en eventuell ämnesdidaktisk forskning ska avgränsa i förhållande till den tidigare litteraturpedagogiska forskningen förblir oklart. Malmgren redovisar Torstein Harbos och Tomas Kroksmarks uppfattning att ämnesdidaktiken står för ett nytt forskningsfält och Ulf P Lundgrens åsikt att didaktik egentligen bara är ett nytt namn på en del av den traditionella pedagogiska forskningen. Han hänvisar också till en ”stundtals rasande och inte speciellt saklig” debatt mellan ämnesföreträdare och allmänpedagoger som leder fram till didaktikbegreppet i den nya lärarutbildningen, och han nämner också något om begreppsförvirringen i förhållande till den dansk-norska termen *fagdidaktik*. Han konstaterar att didaktikbegreppets användning varierar med sammanhanget och att ”samma ord inte alltid betyder samma sak för olika användare”, men försöker sig ändå på en definition:

I anslutning till svenskämnet kan man alltså tala om ämnesdidaktik, om t ex en ämnesdidaktik forskning och om en ämnesdidaktisk lärarutbildning. Då man uttrycker sig så syftar man på skolämnets didaktik. Men uttrycket svenskämnets didaktik är inte helt synonymt med närbesläktade uttryck som modersmålsdidaktik eller litteraturdidaktik om man ska vara noggrann. Modersmålsdidaktik och litteraturdidaktik täcker ett innehållsfält som sträcker sig utöver skolans ämnen och ämnesindelning.¹⁴³

Trots en sådan vidare definition av litteraturdidaktik i förhållande till svenskämnets didaktik har den svenska litteraturdidaktiska forskningen kommit att bli i det närmaste synonymt med svenskämnesdidaktisk forskning. I teorin skulle den erfarenhetspedagogiska eller

¹⁴² Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur, 1988, s. 5

¹⁴³ *Ibid.*, s.115-116.

litteraturpedagogiska forskningen vara synonym med litteraturdidaktisk forskning – och det är också så jag använder termerna när jag talar om utvecklingen från erfarenhetspedagogik till litteraturdidaktik – men i praktiken visar det sig att den forskning som bedrivs av Pedagogiska gruppen är i det närmaste helt knuten till grundskolans svenskämne. Mot en sådan bakgrund är det inget att förvåna sig över att det litteraturdidaktiska forskningsfältet formerar sig i förhållande till skolans svenskämne. Vi skulle alltså, med utgångspunkt i Foucaults formulering, kunna säga att svenskämnet är det objekt som systematiskt bildas när vi talar om litteraturdidaktik. Frågan är emellertid vilket objekt som konstrueras när vi talar om svenskämnet. Försök att konstruera ett sådant objekt i den, för att tala med Kosík, stora historiska tiden, görs inom Pedagogiska gruppen framför allt i Jan Thavenius ämneshistoriska forskning, medan Lars-Göran Malmgren alltså erbjuder konstruktioner i förhållande till 1980-talets läromedels- och klassrumsforskning.

Med utgångspunkt i några läromedelsexempel, och i debatten om det splittrade svenskämnet, om svenskämnets kris under 70-talet, visar Malmgren på tre avgränsade konceptioner av svenskämnet: ett *färdighetsämne*, ett *litteraturhistoriskt bildningsämne*, och ett *erfarenhetspedagogiskt ämne*. I det första fallet rör det sig om ett språkinlärningsämne, där funktionell inläring av läs- och skrivfärdigheter står i centrum, i det andra om ett ämne där litteraturläsningen och dess kulturarvsförmedlande funktion står i centrum, medan den tredje syftar på ett tematiskt inriktat ämne där en bred användning av texter används på ett sådant sätt att eleverna kan känna igen sina egna erfarenheter i dem. Alla konceptioner kan knytas till ett synkront perspektiv, så som i Malmgrens läromedelsexempel – ”Jag menar att man t ex i Sverige kan tala om att *tre olika ämnen och ämnesuppfattningar* konkurrerar om dominansen i grundskolans och gymnasiets modersmålsundervisning”¹⁴⁴ – men också till ett diakront perspektiv där en enskild konception är mer eller mindre dominerande under en viss tidsperiod. I det sistnämnda fallet är det brukligt att betrakta den första halvan av 1900-talet som en period då konceptionen svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne är dominerande, medan konceptionerna färdighetsämne respektive erfarenhetspedagogiskt ämne bryter in på 1960- respektive 1970-talet. Det diakrona perspektivet inom litteraturdidaktiken representeras inte bara av Jan Thavenius ämneshistoriska översikter, utan är också

¹⁴⁴ Ibid., s 94.

märkbart i flera av de empiriska avhandlingarna, både när det gäller receptionsstudier, till exempel Bengt-Göran Martinssons *Tradition och betydelse* (1989), och när det gäller läromedelsanalys, exempelvis Lars Brinks *Gymnasiets litterära kanon* (1992).

Det är emellertid som kategorier för analys av empiriskt material som Malmgrens tre konceptioner vinner i betydelse under de kommande årtiondenas litteraturdidaktiska forskning. De används då ofta för att beskriva ”kulturen” i det klassrum i vilken empirin samlas. Att Malmgren uppfattade konceptionerna som teoretiska konstruktioner är uppenbart i hans framställning; medan kategorierna är tydligt avgränsade i teorin är de sammanblandade i praktiken:

De tre ämnena kan ses som teoretiska konstruktioner. I praktisk undervisning kan det vara svårt att finna dem i renodlad form. Många lärare gör förmodligen lite av varje som det brukar heta. I konkreta undervisningsfall kan de förekomma i olika grad. Men som lärare kan man sträva i den ena eller den andra riktningen beroende på ens övertygelse och ställningstagande.¹⁴⁵

Här skiljer Malmgren på teori och praktik, identifierar *det konkreta* som en praktisk kategori, och ger därmed ett exempel på den åtskillnad mellan teori och praktik som tidigare identifierats som ett grundläggande pedagogiskt problem. Den dialektiska rörelse mellan teori och praktik som tidigare skisserats, en tvärvetenskaplig praxis, reduceras här till ett obestämbar, omedvetet handlande – ”förmodligen lite av varje”. Det vore dock ett misstag att se Malmgrens utsaga som på samma sätt obestämbar och omedveten. Snarare pekar den på det ”spelrum” mellan *savoir* och *connaissance* där ”förhållandena mellan ideologin och vetenskaperna upprättas och specificeras”.¹⁴⁶ I ett erfarenhetspedagogiskt sammanhang handlar det om klyftan mellan teori och praktik – om vetenskapens problem att komma åt den subjektiva erfarenheten – som kvarstår som en avgörande dualism för litteraturdidaktiken, trots försök att överbygga den med tvärvetenskaplig dialektik. Malmgrens tre svenskämneskonstruktioner – där svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne står i samklang med den tvärvetenskapliga positionen – är ”teoretiska konstruktioner” medan den praktik som är möjlig att vetenskapligt studera kan ”sträva i den ena eller andra riktningen”. I sin formering till *connaissance*, i sin strävan efter objektivitet

¹⁴⁵ Ibid., s.96.

¹⁴⁶ Foucault, 2002 (1969), s. 220.

i den vetenskapliga empirismens namn, kan det tyckas som om erfarenhetspedagogiken klipper av sina rötter till den marxistiska dialektikens progressiva pedagogik och också till ett vetande byggt på den subjektiva erfarenhetens förståelse.

Ett exempel på hur formeringen till objektiv vetenskaplig diskurs tycks "avideologisera" utsagorna finner vi i den tidigare behandlade avhandlingen av Bengt Linnér. Trots tydliga utgångspunkter i den ideologiskt formulerade erfarenhetspedagogiken studerar forskarna Malmgren och Linnér exemplet Linnér i undervisningssituationen – en del av en större empiri som brutits ut för att utgöra kärnan i Linnérs avhandling – som om Linnér vore ett oproblematiskt forskningsobjekt. "Varken forskaren Linnér eller hans medforskare Malmgren tycks medvetna om i vilken hög utsträckning läraren Linnér handlar ideologiskt", skriver Kristian Wählin i sin recension av Linnérs avhandling i *Samlaren*. "Avhandlingen väcker misstanken att den övergripande, styrande faktorn i skolans pedagogik, det må gälla litteraturstudier eller något annat, är *l ä r a r e n s l a t e n t a i d e o l o - g i*."¹⁴⁷

Det ser alltså ut som om åtskillnaden mellan det forskande subjektet och det objekt som studeras i de empiriska studierna motsäger den tvärvetenskapliga dialektiken dem emellan, och att en kunskap byggd på den subjektiva erfarenheten därmed inte spelar någon avgörande roll för de faktiska forskningsstudierna. Men brottytan mellan den subjektiva erfarenheten och den objektiva vetenskapligheten fortsätter i själva verket att bestämma det litteraturdidaktiska fältet. De brott eller spänningar som vi kan iaktta på ett sådant epistemologiskt plan får också betydelse för värderingsfrågorna, frågorna om litteraturens legitimitet och funktion, där litteraturens värde i förhållande till subjektiv erfarenhet fortsättningsvis ställs mot litteraturens särskildhet som kunskapsform och estetisk kategori.

¹⁴⁷ Kristian Wählin, recension av Bengt Linnér, *Litteratur och undervisning*, *Samlaren* 107:1986, s. 124.

Kvantitativa modeller inom litteraturdidaktiken

Nu är det inte all litteraturdidaktisk forskning under 1980-talet som har sådana ”latent ideologiska” och reformistiska utgångspunkter som erfarenhetspedagogiken, också om den Pedagogiska gruppen i Lund i stort sett helt dominerar fältet under årtiondet. Ett exempel på en betydande litteraturdidaktisk forskningsmiljö utanför den erfarenhetspedagogiska är den forskningsinriktning som är knuten till Linköpings universitet och som där ingår i det som kallas Tema Kommunikation. Här bedrivs en forskning med tydligare empiristiska utgångspunkter, ofta med kvantitativa metoder, som bygger vidare på den läsforskning som initierats av Gunnar Hansson, vid det här laget professor i *Kommunikation* vid lärosätet. Två avhandlingar framlagda under 80-talet med Gunnar Hansson som handledare och publicerade i skriftserien *Linköping Studies in Arts and Science* är Cai Svenssons *The Construction of Poetic Meaning* (1985) och Bengt-Göran Martinssons *Tradition och betydelse* (1989). Trots att skriftseriens *art and science* syftar på det faktum att serien ger ut skrifter från alla de breda tematiska områdena inom Linköpings forskningsverksamhet – exempelvis också *Technology* och *Water in Environment and Society* – kan det se ut som en tanke eftersom den litteraturdidaktiska forskning som bygger vidare på Gunnar Hanssons läsforskning betonar ett vetenskapsbegrepp som ligger nära betydelsen av den engelska termen *science*. Det innebär ett snävare, till naturvetenskapen knutet, begrepp än det bredare svenska vetenskapsbegrepp som jag diskuterade i mitt föregående kapitel. Cai Svensson refererar mycket riktigt i inledningen av sin avhandling till den av Siegfried Schmidt lanserade domänbeteckningen *Literary Science*.¹⁴⁸ Schmidt föreslår beteckningen istället för det gängse *Literary Studies* för att understryka litteraturforskningen som en rationell empiristisk vetenskap underställd krav på validitet och reliabilitet. Också Gunnar Hansson är mycket noga med att skilja på de hermeneutiska och tolkande metoder som hör hemma i litteraturkritiken och de rationella undersökningsmetoder som är underställda vetenskapliga krav.¹⁴⁹ Hålls

¹⁴⁸ Siegfried J. Schmidt, ”On a theoretical basis for a rational science of literature”, *PTL: Journal of Descriptive Poetics and Theory of Literature* 1, 1976, s. 239-264.

¹⁴⁹ En distinktion som för övrigt varit vanlig också inom samhällsvetenskaperna som helhet. ”Den i dag dominerande uppfattningen är att samhällsvetenskaperna har frigjort sig från kulturvetenskapernas trollkrets och uppnått ett oproblematiskt förhållande till historien.” Habermas, 1988, s. 34.

inte dessa två områden tydligt åtskilda kan forskaren göra sig skyldig till det som Hansson kallar ”det kritiska felslutet”:

Det kritiska felslutet uppstår om resultaten av litteraturhistoriska undersökningar förs över på det litteraturkritiska planet och bedöms inom ramen för en analys av idealdikten. Samma felslut görs för övrigt också om man tillämpar litteraturkritiska normer vid en diskussion av undersökningar över de upplevelser, som diktverken framkallar hos olika läsare. Även sådana undersökningar kan naturligtvis berika eller ibland störa andra människors estetiska upplevelser vid läsningen av diktverken. Detta är i så fall sekundära effekter, som inte lägger någonting till eller drar någonting ifrån undersökningarnas giltighet på det område där de har utförts.¹⁵⁰

I sin avhandling – som är något så ovanligt som en svensk litteraturdidaktisk studie avfattad på engelska – prövar Cai Svensson ett antal hypoteser på en omfattande empiri – bland annat genom ett ”controlled experiment designed to tap the readers’ immediate interpretation of four potentially symbolic poems”¹⁵¹ – och undviker med hjälp av reservationen att dikterna endast är ”potentiellt symboliska” att falla i den normativa litteraturkritikens fallgrop. Hypotetiskt antas att förmågan att tolka och resonera ”metaestetiskt” ökar med ålder och graden av ”cultivated disposition”, det vill säga graden av litterär familjaritet. Svaren från strukturerade intervjuer kodas och presenteras som mängder av olika receptionstyper med hjälp av fördelningstabeller. Resultaten bekräftar i stort sett de hypotetiska antagandena, och Svensson kan också konstatera att undersökningens metodologi har passat sitt syfte: ”It made possible the answering of the questions formulated and ensured data on the basis of which new questions and hypotheses may be stated.”¹⁵²

Av större intresse för min studie än dessa enskilda resultat är emellertid det sätt på vilket Svensson, till skillnad från de tidigare givna exemplen från Pedagogiska gruppen, lyckas komma förbi de epistemologiska problem som orsakas av bristande överensstämmelse mellan socialkonstruktivistisk teori och empiristisk metod, eller rättare sagt det sätt som Siegfried Schmidt lyckas komma runt denna

¹⁵⁰ Gunnar Hansson, *Författaren, dikten, läsaren*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1969, s. 112-113

¹⁵¹ Cai Svensson, *The Construction of Poetic Meaning. A cultural-developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry*, diss., Linköping: Linköpings Universitet, 1985, s. 73.

¹⁵² *Ibid.*, s 171.

problematik. Schmidt använder epistemologiska utgångspunkter som inte ligger långt ifrån David Bleichs relativism, men det rör sig här om ett slags provisorisk socialkonstruktivism i så måtto att den visserligen erkänner att all kunskap är socialt konstruerad, men att det som i ett specifikt sammanhang konstrueras som ”verklig kunskap” också är ”verklig kunskap” i faktisk mening. Det innebär att en positivistisk åtskillnad mellan subjekt och objekt visserligen är konstruerad i ett socialt sammanhang, men att den äger sin giltighet som ett verkligt förhållande innanför detta sammanhang. ”Schmidt settles the use of the term ’empirical’ in a way that will be adopted in the present study”, skriver Cai Svennson och menar i enlighet med en Schmidt att ”empirical” här står för ”the results of controlled (and controllable) application of theory, following the reasonable consensus within a group of researchers in respect of the world-model they adhere to”.¹⁵³ Vi befinner oss således i närheten av Kuhns paradigmkoncept och Flecks idéer om tankestilar, men det skulle inte heller vara helt omöjligt att applicera liknande tankegångar på Knorr Cetinas epistemiska kulturer. Mer relevant för den svenska litteraturdidaktiken än dessa i huvudsak naturvetenskapliga forskningssammanhang, med deras laborativa miljöer, är några av de övriga kriterier som Schmidt sätter upp för det han kallar ”literary science”, eller *Empirische Literaturwissenschaft* – bland annat att litteraturvetenskap inte handlar om litteraturanalys utan studier av sociala processer, och att det rör sig om en ”applied science”, det vill säga en evidensbaserad forskning som prövar litteraturteoretiska koncept och receptionsmodeller i sina sociala, politiska och psykologiska sammanhang.¹⁵⁴

Utan explicita socialkonstruktivistiska utgångspunkter, och med en mix av kvantitativa metoder och kvalitativ analys, tar Bengt-Göran Martinsson ett annat och mer historievetenskapligt grepp om sitt receptionsmaterial. Medan Svensson alltså – med Habermas formulering – ”frigjort sig från kulturvetenskapernas hermeneutiska trollkrets” och studerar litteraturreceptionen som social och kognitiv process, är Martinsson intresserad av hur den litterära receptionen inom ramen för gymnasiet litteraturundervisning förändrats över tid. Genom att

¹⁵³ Ibid., s. 21.

¹⁵⁴ Siegfried Schmidt, *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft*, Braunschweig: Vieweg, 1980-1982.

undersöka ett hundratal studentuppsatser vid fem olika skolor under perioden 1882-1964 söker Martinsson finna ett samband mellan förhållningssätten i skoluppsatserna och de ”kulturella ramarna” under uppsatsernas tillkomsttid. Det sker genom att uppsatserna placeras i tre kategorier, dels i förhållande till ett analytiskt, receptionsteoretiskt resonemang, dels genom kvantitativ fördelning. Kategorierna som Martinsson använder är dem som vi känner igen från flera ämneshistoriska studier över litteraturforskningen i Sverige, och som diskuterades mer utförligt i det föregående kapitlet: ett *idealistiskt*, ett *historiskt-empiriskt* och ett *psykologiskt-symboliskt*. Med hjälp av ett åskådligt stapeldiagram kan han visa hur fördelningen av uppsatserna inom de olika kategorierna förändrats från 100 procent idealistiska uppsatser under perioden 1882-1905 till fyra procent historisk-empiriska respektive 96 procent psykologisk-symboliska under perioden 1955-1964. Det tre kategorierna bör emellertid inte uppfattas som ämneshistoriska, utan snarare som tre typer av ”litterära förhållningssätt”. Martinsson riktar sitt intresse mot ”abiturienternas sätt att ’ta sig an’ litteraturen, deras sätt att implicit förstå och uppfatta uppgiften att bearbeta och tillägna sig litteratur”.¹⁵⁵ Det handlar om litteraturens ”liv” vid gymnasieskolorna så som det avspeglar sig i den reception som uppsatserna utgör, och därefter diskuteras de ”kulturella ramarna” för detta liv genom en bred och sammanfattande genomgång av litteraturforskning, debatt och officiella dokument, något som sammanfattningsvis visar att litteraturreceptionen, eller de tre avgränsade förhållningssätten i uppsatserna, sammanfaller med tre historiska faser, men att förhållningssätten inte dominerar entydigt under dessa faser:

Mot bakgrund av detta kan de litterära förhållningssättens förekomst delas in i tre faser. Före sekelskiftet och några år in på det nya seklet dominerar det idealistiska förhållningssättet. Därefter framväxer det historisk-empiriska förhållningssättet. Detta förhållningssätt dominerar dock aldrig materialet i den utsträckning som det idealistiska tidigare gjort och det psykologiska-symboliska skulle komma att göra under den senare delen av undersökningen”.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*, diss., Linköping: Linköpings Universitet: Linköping, 1989, s. 26.

¹⁵⁶ *Ibid.*, s. 68.

Genom att undersöka författarens procentuella omnämnandefrekvens i det empiriska materialet finner Martinsson en möjlig förklaring till det historisk-empiriska förhållningssättets förhållandevis svaga ställning bland uppsatsämnen: den romantiska periodens stora diktare – framför all Tegnér, Geijer, Runeberg och Rydberg – fortsätter att dominera ända in på 1950-talet. Det är emellertid inte den historiska aspekten på uppsatsämnen som i första hand intresserar Martinsson utan mer det rent principiella förhållandet mellan litteraturpedagogik och de paralleller som står att finna ”till de litterära föreställningar och ståndpunkter som var iakttagbara i fråga om litteraturforskningen”.¹⁵⁷ I sin recension av Martinssons avhandling i *Sammlaren* är Sven-Gustaf Edqvist kritisk till det sätt på vilket resultaten av materialet – ”gymnasiets litteraturundervisning under hundra år” – placeras in i ett teoretiskt sammanhang med hjälp av en terminologi ”lånad från utländska receptionsforskare av nyare snitt”:

Presentationerna av litteraturteorierna bildar dock, liksom det senare avsnittet *Litteraturhistorien – en förmedlande diskurs*, isolerade partier i undersökningen och tycks främst tillkomna för att ”legitimera” författarens undersökning som en manifestation inom en nyare, mer eller mindre modebetonad forskningsinriktning. Kanske det också är denna ambition som får honom att på ett tidigt stadium fränkänna sitt arbete syftet att vara ”*undervisnings- eller ämneshistorisk*” (s. 16) och i stället beteckna det som ett arbete ”med tvärvetenskaplig inriktning”.¹⁵⁸

För den här undersökningens del är det naturligtvis intressant att, i likhet med de övriga vetenskapliga texterna som är föremål för studium, se Martinssons text som just en manifestation inom en ny forskningsinriktning, nämligen den litteraturdidaktiska. Det allmänt förringande epitetet ”modebetonad” i recensionstexten anger att det skulle röra sig om en ytlig, eller snabbt övergående inriktning, något som fältets expansion på senare tid åtminstone i någon utsträckning har motsagt. Att Martinsson redan i inledningen väljer att beteckna sitt arbete som ”tvärvetenskapligt” anger i själva verket ett tydligt förhållande till det erfarenhetspedagogiska fält där termen är, som vi såg tidigare i det här kapitlet, avgörande för den dialektiska rörelse mellan teori och praktik som är litteraturpedagogikens själva förutsättning. Att en sådan erfarenhetspedagogisk tvärvetenskaplighet tio år senare kan uppfattas

¹⁵⁷ Ibid., s 137.

¹⁵⁸ Sven-Gustaf Edqvist, recension av Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse, Sammlaren*, 111, 1990, s. 112.

som en ”tradition” inom litteraturdidaktisk forskning är Gunilla Molloy's avhandling *Läraren Litteraturen Eleven* ett av flera exempel på. ”Med denna avhandling ansluter jag mig till den tradition av klassrumsforskning”, skriver hon, ”som undersöker ungdomars läsning av skönlitteratur ur ett receptionsperspektiv. Denna tradition har i Sverige framför allt upprätthållits och dokumenterats av Pedagogiska Gruppen i Lund.”¹⁵⁹

Just det faktum att den erfarenhetspedagogiska traditionen identifieras som en ”klassrumsforskning” har avgörande betydelse för det litteraturdidaktiska fältet. Till skillnad från de tidiga skrifterna från Pedagogiska gruppen, med sin teoretiska polemik och sin litteraturanalis, kommer det svenska litteraturdidaktiska fältet framför allt att bli liktydigt med en forskning med fokus på klassrummet.

Transferkompetens

En avsevärt mer främmande fågel på det svenska litteraturdidaktiska fältet vid tiden för erfarenhetspedagogikens framväxt är Örjan Torells avhandling från 1979 om litteraturundervisningen i den sovjetiska skolan, *Litteraturen som karaktärsdanare*. Avhandlingen presenterar varken någon ny läsforskning i Gunnar Hanssons anda, eller något ny litteraturdidaktik i förhållande till det problemområde som Pedagogiska gruppen ringat in, men den är ändå intressant av flera skäl. Dels går den delvis i polemik med den ”progressiva pedagogik” som utgör själva förutsättningen för erfarenhetspedagogiken, dels pekar den framåt mot den på humanistiska bildningsideal mer grundade litteraturdidaktik som vinner insteg under 1990-talet. Det är en litteraturdidaktik som ibland har kallats *kompetenspedagogik* – i förhållande då till erfarenhetspedagogiken – och där Torell själv utgör en av de viktiga förespråkarna när han återkommer som redaktör för en betydligt mer inflytelserik skrift, *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002).¹⁶⁰

De resultat från forskningsprojektet *Literary Competence as a Product of School Culture* som presenteras i rapporten från 2002 finns redan förbådade i Torells avhandling från 1979, och det gäller då framför allt

¹⁵⁹ Molloy, 2002, s. 51.

¹⁶⁰ Thavenius nämner också Torells avhandling i en fotnot i *Två artiklar om litteratur och pedagogik*, 1981, som ett exempel på att det faktiskt också finns de som förfäktar en sovjetisk katederpedagogik.

begreppet *literary transfer* som handlar om läsarens förmåga att knyta litteraturens generella exempel till egen upplevd verklighet, vilket ju inte låter främmande ur ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv. I det här fallet står emellertid den upplevda verkligheten i ett förhållande till den internaliserade litterära kompetensen, det vill säga förmågan att på ett korrekt sätt uppmärksamma textens komposition, berättarteknik, tema, personskildring etc. Torell använder här begreppet *performancekompetens* för att beskriva kunskapen om litteraturens genrer och konventioner. Förutom dessa två kompetenser räknar Torell med ytterligare en, mer självklar, närmast intuitiv kunskap om fiktionens förutsättningar som är i grunden gemensam för alla människor, och som han benämner *konstitutionell kompetens*. ”Fiktionsskapandet som artskiljande mänsklig egenskap noteras redan av Aristoteles”, menar han och hävdar att ”denna förmåga är konstitutionell – alltså *inte* inlärd och socialt betingad.”¹⁶¹

Att det finns en romantisk, eller snarare nyhumanistisk, klangbotten här är möjligt att se redan i avhandlingen om den sovjetiska litteraturundervisningen. Den svenska skoldebatten fäster för stor vikt vid det yttre organiserandet, menar Torell, och den nya svenska pedagogiken ställer sig alltför lättvindigt på elevernas sida för att kritisera klassrumsundervisning, läroböcker, lärarna etc.

Den sovjetiska litteraturundervisningens väldiga ambitioner är framsprungna ur ett humanistiskt bildningsideal, som ser elevernas *personlighetsutveckling* som skolans främsta angelägenhet. Jag har i detta avslutande kapitel hävdad att detta bildningsideal – och den begåvningsyn som är dess oeftergivliga villkor – innebär unika möjligheter att se förutsättningslöst på eleverna, att betrakta dem som personligheter. I väst deformeras enligt min mening såväl den etablerade skolan som den ”progressiva” pedagogikens elevsyn av aprioriföreställningar av skilda slag. Den etablerade skolpedagogiken möter sålunda eleverna med en normalfördelningssyn – och i värsta fall ett relativt betygssystem – som förutsätter att de ska vara dåliga lika väl som medelmåttiga eller bra, och den ”progressiva” pedagogiken att sortera in dem i ett – förefaller det – alltför rätlinjiga system av sociala skillnader och motsatsförhållanden.¹⁶²

¹⁶¹ Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Institutionen för Humaniora, Mithögskolan, 2002, s. 82.

¹⁶² Örjan Torell, *Litteraturen som karaktärsdanare. En presentation av sovjetisk litteraturpedagogik*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 1979, s. 187.

Så kommer paradoxalt nog den ideologiskt färgade sovjetiska litteraturundervisningen att tjäna som exempel på en litteraturdidaktik som knyter an till de borgerliga bildningsideal som Thavenius såg som överspelade i sin artikel ”Litteraturen i eller ur bruk”, 1981, men som under den tioårsperiod som följer får allt fler förespråkare, och som inte minst avspeglar sig i en med tiden alltmer uppskruvad debatt om den svenska skolan, men – som vi ska se – lämnar ytterst få spår i den svenska litteraturdidaktiska forskningen.

Oavsett inriktning på forskningsansatserna kan det inte råda något tvivel om att det är under 1980-talet som den litteraturdidaktiska forskningen träder fram som ett självständigt forskningsfält i förhållande till svensk litteraturvetenskap. Ändå är det påtagligt hur snart sagt varje ny avhandling som läggs fram inom det litteraturdidaktiska fältet under perioden hälsas som en pionjärsats inom ett i det närmaste utforskat område. ”Bengt Linnér är en av de hittills få pionjerna bland litteraturforskarna på detta område”, skriver Kristian Wählin med anledning av Linnérs avhandling i *Samlaren* 1986, och i sin recension av Bengt-Göran Martinssons avhandling i årgång 1990 av samma skriftserie menar Sven-Gustaf Edqvist att författaren ”gjort en pionjärgärning i många avseenden”.¹⁶³ Ett par år senare konstaterar emellertid Edqvist – i en recension av Lars Brinks studie om gymnasiets litterära kanon – att den tidigare så försummade forskningen om skolans litteraturundervisning nu har fått ett uppsving, men att kvaliteten på forskningen inom området inte alltid håller måttet: ”Genren har dock under de senaste decennierna fått ett genombrott – inte minst genom Gunnar Hanssons insatser som inspirator – men det måste erkännas att ett och annat specimen inte hållit särskilt hög vetenskaplig standard.”¹⁶⁴

Oavsett om det ligger något i kritiken av vetenskaplig standard går det inte att bortse från en forskning som, i synnerhet vad gäller Pedagogiska gruppen i Lund, för en avancerad och för fältet helt ny kunskapsteoretisk diskussion. Det är också inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet som de tidigare introducerade amerikanska reader response-teorierna utvecklas i förhållande till en socialkonstruktivistisk ontologi. Därmed står den litteraturdidaktiska forskningen för en del av förnyelsen inom

¹⁶³ Wählin, 1986, s.124; Edqvist, 1990, s. 113.

¹⁶⁴ Sven-Gustaf Edqvist, recension av Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon, Samlaren* 114: 1993, s. 174.

det litteraturvetenskapliga fältet, den ”litteraturteoretiska expansion” eller ”teoriboom”, som kan märkas i den svenska litteraturvetenskapen, framför allt under 1980-talet. De eventuella problem som en sådan forskning stöter på, de motsägelser och lakuner som kan upptäckas i forskningsansatserna, och som kanske kan skyllas för bristande kvalitet, ligger i själva verket inbäddade i dess förutsättning, i skiftet av episteme i ett bredare lager av *savoir* – den ”tvärvetenskaplighet” som kan resultera i motsägelsefulla epistemologier inom forskningen är i själva verket den ännu inte formaliserade, ideologiskt riktade diskurs om undervisningens roll i samhället som möjliggör den formalisering till *connaissance* som vi här kallar litteraturdidaktik.

Kapitel IV

Kompetenspedagogik och kanon

Begreppsutveckling

Låt oss fortsätta att studera dikotomin mellan subjektiv, identifikatorisk läsning och objektiv, ”vetenskaplig” läsning som den ter sig inom det litteraturdidaktiska fältet, där den, som vi har förstått, har en viktig epistemologisk roll att spela. I Lisbeth Larssons avhandling nämns inte litteraturteoretikern Louise M. Rosenblatt, men Larssons avhandling kan ändå tjäna som exempel på den motsättning mellan subjektiva och objektiva *läsarter* som med grund i Rosenblatts terminologi präglar den svenska litteraturdidaktiska forskningen från 1990-talet och framåt. I belysningen av en sådan uppdelning utgör Larssons avhandling en intressant utgångspunkt – trots att den alltså inte kan betraktas som litteraturdidaktisk forskning i striktare bemärkelse – också därför att den, som vi har sett, i själva sin formella uppläggning visar prov på en radikalt subjektivistisk epistemologi och en identifikatorisk, personlig läsart.¹⁶⁵

Lars-Göran Malmgren anses vara den som introducerade Rosenblatts begreppspar *effeent* och *estetisk* läsning i den svenska litteraturdidaktiska diskursen, liksom han också har givits äran för att ha infört McCormicks repertoarbegrepp och dess spänningsförhållande mellan matchande och kolliderande *repertoarer*.¹⁶⁶ Malmgrens position inom den Pedagogiska gruppen i Lund – länge synonym med svensk litteraturdidaktisk forskning – är inte oväsentlig i detta sammanhang; begreppens

¹⁶⁵ Begreppet ”läsart” blir alltmer vanligt förekommande i den litteratur- och svenskämnesdidaktiska forskningen från och med 90-talet och står då för det sätt på vilket man kan läsa en texttyp, till exempel en effeent eller en estetisk läsning. Begreppets semantiska glidning kan därmed sägas utgöra ännu ett exempel på överflyttningen av fokus från den litterära texten till själva läsningen. Ursprungligen en teknisk term för tydningen av ett visst textställe – till exempel i olika Bibelöversättningar – eller grunden för ett val bland flera textvarianter – tryckta eller otryckta – har begreppet populariserats inom dramaturgin som möjliga alternativ vid tolkning av dramatisk text, för att inom litteraturpedagogiken slutligen ges betydelse av en av en särskild sorts läsning som skapar en specifik mening.

¹⁶⁶ Malmgren, 1997, s. 74-83.

genomslag bör ses i ljuset av den starka erfarenhetspedagogiska traditionen i svensk litteraturredidaktik.

I de *erfarenhetsorienterade* teorierna uppfattas läsning som något personligt. I interaktionen mellan text och läsare eller i Rosenblatts integrerade transaktion framstår läsning som ett personligt erfarenhetsutbyte. Läsning ses som en handling och i den kommer läsarens individuella erfarenheter till uttryck. I läsuprocessen utvecklas personliga associationer och reaktioner. Kunskapsteorin är relativistiskt konstruktivistisk snarare än objektivistisk.¹⁶⁷

Malmgren varnar visserligen för att uppfatta den estetiska läsningen som alltför åtskild från den efferenta – något som han menar har varit vanligt inom den amerikanska receptionsforskningen och som där resulterat i att läsningen av skönlitteratur ses ”som den snäva estetiserande upplevelsens terräng, skild från intellektuell bearbetning”.¹⁶⁸ Men det är knappast något att förvåna sig över att så ändå sker, både i anglosaxiska receptionsundersökningar och i den svenska litteraturredidaktiska forskningen. Med sin starka betoning på det personliga och individuella i läsoplevelsen kommer de strukturella aspekterna i skymundan och den relationella kunskapsteorin reduceras gärna till en relation mellan läsaren och det lästa.

Mot en sådan bakgrund blir det också frestande att i ett textteoretiskt sammanhang uppfatta Malmgrens relation mellan ett relativistiskt konstruktivistiskt kunskapsbegrepp och ett objektivistiskt som ett motsatsförhållande mellan subjektiva och objektiva läsarter. En sådan dikotomisk begreppsutveckling kan inom den litteraturredidaktiska forskningen visa sig som en åtskillnad mellan olika sätt att läsa. Det kan röra sig om en identifikatorisk, subjektiv läsart, kontra ett vetenskapligt, objektivt sätt att läsa. Det kan också handla om skillnader mellan olika genrer, texttyper eller beståndsdelar i texten, där den estetiska läsningen är kopplad till skönlitterära genrer medan den efferenta läsningen sker i förhållande till facktexter.¹⁶⁹ Det är också möjligt att, som vi i förra kapitlet såg Linnér göra, relatera olika typer av läsningar, eller bruket av

¹⁶⁷ Ibid., s. 77.

¹⁶⁸ Ibid., s. 75.

¹⁶⁹ ”De efferenta läsarten kan exemplifieras med läsning av facktexter, rapporter, sociologiska essäer”, skriver Staffan Thorsson. ”Under läsningen av sådana texter måste läsaren främst rikta uppmärksamheten mot det operonliga och allmänt verifierbara aspekter av det som orden frammanar.” Staffan Thorsson, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet, 2005, s. 16.

olika texttyper, till de skilda ramfaktorer som omger läsningen. Inom den svenska litteraturdidaktiska forskningen visar sig den sistnämnda åtskillnaden vanligen i en jämförelse mellan den institutionella läsningen i skolan och den ”oreglerade” läsningen under fritiden.

I ljuset av en sådan begreppsutveckling är det följdriktigt att, som Michael Tengberg gör i sin artikel i *TJ*, uppfatta utvecklingen mot dessa dikotomier som resultatet av erfarenhetspedagogikens starka ställning. ”Den erfarenhetspedagogiska hållning som genomsyrat svensk litteraturdidaktik har ofta (i konflikt med Rosenblatts egen hållning) gjort skarp åtskillnad mellan efferenta och estetiska läsningar”, skriver Tengberg.¹⁷⁰ Från en observationspunkt inom den litteraturdidaktiska forskning som formerar sig under 00-talet är det alltså möjligt att uppfatta de erfarenhetspedagogiska ansatserna inom ett sådant fält som alltför fokuserade på ett ensidigt begreppspar, och därmed också att se dessa ansatser som problematiska eller till och med motsatta Rosenblatts transaktionella receptionsteori. ”Efferent läsart betraktas allmänt som en problematisk del av elevers empiriska läsningar”, skriver Tengberg vidare apropå svensk litteraturdidaktisk forskning, ”medan den estetiska läsarten regelmässigt framhålls som lösningen. I denna tydliga uppdelning förenar sig den svenska forskningen med stora delar av den amerikanska litteraturdidaktiska forskningen”.¹⁷¹

Emellertid måste man fråga sig om en sådan renodling av ett begreppspar från ett mer komplext sammanhang inte är ett resultat av själva formeringen av det nya forskningsområdet, i den avgränsning av ett bredare lager *savoir* som forskningsansatserna utgör. De tidiga erfarenhetspedagogiska skrifterna talar om en läsning som är inriktad såväl på igenkänning och inlevelse som på en förståelse av mer generella historiska förhållanden. Den förordar också en ”tvärvetenskaplighet”, en dialektisk rörelse mellan dessa läsningar. Men frågan är om inte just denna tvärvetenskaplighet riskerar att förlora den begreppsliga komplexiteten i och genom valet av empiristiska metoder. Den ”relativistiskt konstruktiviska” kunskapssyn som Malmgren talar om står här i opposition till de empiristiska klassrumsundersökningar och läsarundersökningar som utgör forskningsfältets kärna. En renodling av metodologin, av komplexa begrepp till förenklade undersökningsverktyg,

¹⁷⁰ Michael Tengberg, ”Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick?” *TJ* 2010:3-4, s 83.

¹⁷¹ *Ibid.*

är i sådana fall resultatet av en ”objektivistisk”, empiristisk formering av *connaissance*, där ursprunget i ett bredare lager av *savoir* gått förlorat eller osynliggjorts, men där detta förhållande återverkar på forskningen och skapar epistemologiska spänningar inom den.

Dessa epistemologiska spänningar står att finna redan i Rosenblatts teorier. Hon menar visserligen att det inte finns någon egentlig gräns mellan den efferenta och den estetiska läsningen, att helheten utgör ett kontinuum.¹⁷² Men uppdelningen fyller ändå en viktig funktion i hennes system. För det första lever den av en förutsatt motsättning mellan å ena sidan det bokstavliga, vetenskapliga och allmänna, å andra sidan det personliga, intuitiva, känslomässiga, kreativa och tolkande. Oavsett om de två polerna ska ses på en glidande skala eller ej, fyller dualismen en viktig funktion, inte minst genom det som inte finns med på skalan. Uppdelningen indikerar ett sammanhang som endast består av fakta eller upplevelser, av ting eller individer. Det rör sig därmed om en till stora delar empiristisk kunskapssyn, där fokus ställs in på subjektets enskilda möte med en text och där de bakomliggande strukturella sammanhangen får en underordnad betydelse. ”At the heart of it is the idea of the poem as an event in the life of the reader”, skriver Rosenblatt för att förklara kärnan i sin teori, ”as a doing, a making, a combustion fed by the coming together of a particular personality and a particular text in a particular time.”¹⁷³

På ett pragmatiskt sätt framställs marginaliseringen av allt annat än fakta och individuell upplevelse som en ”enkel” beskrivning av de två ”huvudsakliga sätten” att få kunskap: ”The efferent-aesthetic continuum simply describes the two main ways we look at the world.”¹⁷⁴ Resultatet blir således att det som Rosenblatt försöker fånga med begreppet transaktion – trots antidualistiska anspråk – ändå bygger på en föreställning om att kunskap beror av möten mellan skilda entiteter. Det trots att begreppet *transaktion*, som hon hämtat från John Dewey, innebär ett försök att överbrygga den isolerade individualism som ligger i begreppet *interaktion*. Transaktionsbegreppet – som efter introduktionen av Rosenblatts teorier kommit att användas flitigt inom svensk litteraturdidaktisk forskning – innebär en ickemekanisk, organisk

¹⁷² Louise M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994, s. 184.

¹⁷³ Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, fifth ed., New York: Modern Language Association of America, (1938) 1995, s. xvi.

¹⁷⁴ *Ibid.*, s. xviii.

helhetssyn på utbytet mellan läsare och text, ett utbyte som alltid utgör ”a process in which the elements are aspects or phases of a total situation”.¹⁷⁵ Emellertid lämnar begreppet, som det utvecklats inom litteraturdidaktiken, utrymme för att se individen som den helt avgörande faktorn för en sådan helhetsprocess, ett utrymme som alltså är möjligt att upptäcka redan i Rosenblatts teorier. När hon konstaterar att språket alltid är socialt förmedlat förlägger hon skapandet av mening till individen:

Those who think of language as simply a self-contained set of signs linked to sounds ignore the essential third element, the human being who must make the linkage between them if there is indeed to be a meaningful word. Language is socially evolved, but it is always constituted by individuals, with their particular histories¹⁷⁶

Rosenblatts idéer innebär i realiteten – liksom många av de sociokulturella teorierna inom pedagogiken som går tillbaka på John Dewey och på specifika läsningar av L.S. Vygotskij – en empiristisk dualism mellan subjekt och objekt. Hennes förståelse av *aisthesis* är alltså beroende av synen på den individuella upplevelsen som det mest väsentliga i den estetiska läsningen. Trots att den sociala helhetens betydelse ständigt påpekas är det ytterst – ”Yet ultimately” – läsarens upplevelse som skapar den litterära textens mening: ”Yet ultimately any literary work gains its significance from the way in which the minds and emotions of particular readers respond to the linguistic stimuli offered by the text.”¹⁷⁷

Sett i ljuset av dessa teser är det följdriktigt att erfarenhetspedagogikens ursprungligen tydligt ideologiskt färgade, marxistiska dialektik utvecklas till en empiristisk kunskap som framför all intresserar sig för den individuella läsaktens och för den partikulära historien på bekostnad av den så kallade stora historiens rörelser. En smula tillspetsat skulle man kunna se det som en rörelse från Karel Kosíks konkreta dialektik till Rosenblatts estetiska respektive efferenta läsarter, men också som ett perspektivskifte från en övergripande, ideologisk makronivå till det avgränsade forskningsfältets mikronivå. I förhållande till en forskning som framför allt bygger på studier av det

¹⁷⁵ Ibid., s. 26.

¹⁷⁶ Ibid., s. 25.

¹⁷⁷ Ibid., s. 28

som Tengberg i den ovan nämnda artikeln kallar ”klassrummens empiriska läsningar” är det därför inte förvånansvärt att det som formeras som litteraturdidaktikens *connaissance* utgår från individen som kunskapens centrum. Det innebär emellertid inte att den övergripande ideologiska nivån har avskaffats eller upphört att återverka på forskningen inom fältet. Underliggande de synbarligen objektivistiska studierna av ”klassrummens empiriska läsningar” eller av ”de förhållningssätt till litteratur och läsning som lärarna premierar i sin undervisning” finns en tanke om en ny didaktik i samklang med stora, omvälvande samhällsförändringar. Hur en sådan tanke om genomgripande samhällsförändringar möjligen kan visa sig i den litteraturdidaktiska forskningen återkommer jag till i den tredje delen av denna studie. Men först något om andra tendenser i den litteraturdidaktiska forskningen, och begreppsutvecklingen inom den, under 1990-talet.

Ett nytt bildningsbegrepp

Samtidigt som en rad begrepp från amerikansk reader response-teori introduceras i den svenska litteraturdidaktiska forskningsmiljön dammas ordet *bildning* av igen efter att ha varit undanställt under en längre tid. Det sker framför allt som ett resultat av läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* 1992, men också i kölvattnet på utvecklingen i de nordiska länderna, där en ny ämnesdidaktik utvecklats i förhållande till kvardröjande bildningstraditioner. Jan Thavenius, som 1981, i den erfarenhetspedagogiska programskriften *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*, talar om bildning enbart i förhållande till en förlegad borgerlig utbildningstradition ägnar 1995 en tämligen omfattande skrift enbart åt att reda ut begreppet bildning.¹⁷⁸ Thavenius visar i det senare fallet på begreppets komplexitet och dess motsägelsefulla användningsområden. Redan i inledningen konstaterar han: ”Den filosofiska idealism som sedan tvåhundra år satt sin prägel på bildningstänkandet är omöjlig att kombinera med en historisk och social syn på bildningen.”¹⁷⁹ Det är

¹⁷⁸ Jan Thavenius, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1995.

¹⁷⁹ *Ibid.*, s. 11-12

emellertid, menar han, just en sådan kombination som betänkandet *Skola för bildning* söker att genomföra.

Föga förvånande är det betänkandets förordande av att undervisning ska utgå från ämnesstrukturerna som möter starkast motstånd från de litteraturdidaktiker och skolforskare som understryker vikten av den pedagogiska situationen snarare än ämnets specifika stoff och dess förutsättningar. Liksom Lars-Göran Malmgren gjorde tio år tidigare i den *Konstiga konsten* utgår Thavenius från det som den engelska utbildningssociologen Basil Bernstein benämner stark inramning och stark klassificering – det vill säga en traditionell ämnesindelning som ”praktiskt taget omöjliggör samarbete mellan eleverna och studier av större meningsfulla sammanhang med den fördjupade kunskapssyn som kommittén förespråkar.”¹⁸⁰ I motståndet mot den starka ämnesinramningen känner vi igen begreppet tvärvetenskaplighet, i den för erfarenhetspedagogiken särskilda betydelsen av dialektisk praxis. Dess ursprungliga betydelse i förhållande till den marxistiska dialektiken har delvis gått förlorad i formeringen av litteraturdidaktisk *connaissance*, men dess avglans är alltså möjlig att upptäcka i kritiken av kommitténs betänkande från 1992.

Trots att Thavenius uttryckliga syfte med *Den motsägelsefulla bildningen* är att ”utveckla en historisk och social syn på begreppet bildning”, att så att säga föra in det i ett erfarenhetspedagogiskt sammanhang, öppnar diskussionen om begreppet, dess skiftande sammanhang och dess bakgrund, också för andra röster inom den litteraturdidaktiska diskursen. När Thavenius exempelvis talar om *genre* som ett specifikt sätt att läsa vissa texter använder han begreppet på ett sätt som knyter an till den nya tvärfackliga ämnesdidaktiken så som den till exempel utvecklas i Sigmund Ongstads avhandling från 1996, *Sjanger, posisjonering og opgaveideologier*. Men begreppet i sig möjliggör också – genom dess fixering i en litteraturvetenskaplig tradition – en mer textnära förståelse av meningsskapandet. Å ena sidan får genrebegreppet här ungefär samma betydelse som det under 00-talet vanliga litteraturvetenskapliga begreppet läsart, å andra sidan flyttar begreppet uppmärksamheten en aning från den pedagogiska situationen till den specifika texten och de särskilda läsningar den möjligen kan ge upphov till. Thavenius använder dessutom

¹⁸⁰ Ibid., s. 26

begreppet i ett läroplansanalytiskt metaperspektiv genom att fråga sig på vilket sätt man möjligen kan uppfatta genren ”betänkande”.¹⁸¹

Härifrån är steget inte långt till att – som redan skett i flera danska litteraturdidaktiska avhandlingar från början av 90-talet¹⁸² – se denna ”genreuppfattning” som en särskild sorts kompetens, en kompetens som möjliggör läsning av specifika texter i på förhand delvis givna sammanhang. Diskussionerna omkring ett semiotiskt genrebegrepp och glidningen mot ett sociokulturellt, ickehistoriskt bildningsbegrepp möjliggör en mer strukturell syn på språket och läsakten än den vanligen förekommande empiristiska, av Rosenblatt inspirerade, forskningen inom svensk litteraturdidaktik. Jonathan Cullers centrala begrepp från *Structuralist Poetics*, till svenska översatt till *litterär kompetens*, förekommer flitigt i den litteraturdidaktiska diskursen åren efter betänkandet *Skola för bildning*. Genom sin koppling till ett många gånger för givet taget genrebegrepp, samt till ett bildningsbegrepp som till vissa delar behållit sin relation till en tysk idealistisk tradition, erbjuder kompetensbegreppet ett litteraturdidaktiskt alternativ till de mer erfarenhetspedagogiskt inriktade ansatserna.¹⁸³

Det är emellertid knappast görligt att, som i några litteraturdidaktiska forskningsöversikter från senare år, ställa erfarenhetspedagogiken mot en ”kompetensorienterad tradition” inom svensk litteraturdidaktik, där den senare står för en mer textorienterad, ”interaktionell” förståelse och den förra för en läsarorienterad, ”transaktionell”.¹⁸⁴ Det är här närmast överflödigt att påpeka de båda riktningarnas ursprung i anglosaxisk reader response-teori – så som den visar sig när centraleuropisk formalism och fransk strukturalism filtreras genom det amerikanska

¹⁸¹ Ibid., s 21.

¹⁸² Se till exempel: Bo Steffensen, *Fiktion som teksthandling*, diss. Köbenhavn: Akademisk Forlag, 1991; Lars Handesten, *Saet litteraturen er til: om genre, fortolkning og litteraturpedagogik*, diss. Köbenhavn: Danmarks lærerhøjskole, 1994.

¹⁸³ En sådan relation är långt ifrån lika kontroversiell i norsk och dansk litteraturdidaktik som i den svenska, vilket bland annat Karsten Schnack påpekat. Begreppet bildning eller Bildung benämns vanligen *dannelse* på danska och norska och har en mer obruten tradition i dessa länder. Schnack konstaterar att ”i store dele af den almene, kritiske didaktik har dannelsesynspunktet vaeret centralt placerat. Dannelse har så her ikke vaeret opfattet som et produkt og knap nok som en proces, men som ett perspektiv”. Karsten Schnack, ”Dannelse på den anden side af Öresund”, i Göte Rudval (red.), *Bildning och utbildning. Texter vid ett seminarium om skola för utbildning, Rapporter om utbildning*, Lund & Malmö: Lunds universitet; Lärarhögskolan i Malmö, 1994, s. 158.

¹⁸⁴ Se till exempel Chritian Mehrstams avhandling som behandlas närmare i kap V, VI, och VII: Mehrstam, 2009, s 33-34.

utbildningssystemets specifikt liberala och individualistiska program.¹⁸⁵ Den avgörande poängen är snarast att de kompetensinriktade forskningsansatserna möjliggör ett fastare och mer textinriktat genrebegrepp, framför allt genom förhållandet till en återuppväckt bildningstradition, *samtidigt* som man, i gängse receptionsteoretisk begreppsförståelse, menar att genre är ett sätt att läsa en text snarare än en egenskap eller en intention i själva texten. Ett sådant samtidigt klassicistiskt och receptionsteoretiskt genrebegrepp möjliggör ett återupprättande av de ”litterära genrernas” särskildhet i förhållande till andra texter, men gör så inom ramen för ett utvidgat läsarorienterat genrebegrepp. Erfarenhetspedagoger och kompetensdidaktiker kan därmed förefalla komma till samma slutsatser om estetiska eller efferenta läsningar, om fiktiv eller faktiv textförståelse – men en potentiell skillnad ligger i den vikt som läggs vid den individuella läsningen i förhållande till de strukturella faktorer som styr, begränsar eller på olika sätt möjliggör läsningen.

I förhållande till Jonathan Cullers litterära kompetensbegrepp och särskilt i förhållande till hans hypotetiska *ideala läsare* springer en sådan skillnad i dagen. Mest påtagligt sker det i de dispyter inom den svenska litteraturdidaktiken där man från en individualistisk, empiristisk synvinkel, till exempel inom erfarenhetspedagogiken, missuppfattar den ideala läsaren som en individuell position snarare än som en position i ett strukturellt sammanhang. Med en empiristisk utgångspunkt går det inte att tänka sig läsaren som en funktion av ett sammanhang, också i teorin blir läsaren en ”verklig” individ. Därmed framstår den ideale läsaren som en elitistisk konception av den särskilt skolade individ som förmår att ”rätt” uppfatta alla i texten nedlagda signaler. Från en empiristisk position blir det litterära kompetensbegreppet därmed normativt, medan det ur en strukturell synvinkel snarare bör ses som en konstruktion, en konstruerad, inlärd kompetens, på samma sätt som den individuella erfarenheten också bör ses som socialt, historiskt och, ytterst, språkligt grundad. Det finns således något paradoxalt i kritiken av ett förment normativt kompetensbegrepp. För att uppfatta den litterära kompetensen som en fråga om ”riktiga” läsningar krävs en kunskaps syn

¹⁸⁵ För en ingående redogörelse för hur strukturalistisk och poststrukturalistisk fransk filosofi omlokaliseras och transformerades genom det specifikt liberala och individualistiskt orienterade amerikanska utbildningssystemet se: Francois Cusset, *French Theory. How Foucault, Derrida, Deleuze & Co. Transformed the Intellectual Life of the United States*, Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 2008.

som utgår från individen, från subjektets förståelse, som går stick i stäv med en socialkonstruktivistisk syn på kunskapsproduktionen.

Spänningarna, eller brotten, inom den litteraturdidaktiska diskursen är synliga också i resonemangen om bildningsbegreppet. ”När man betraktar direktiven och betänkandet som *en text*”, skriver Thavenius apropå *Skola för bildning*, ”framträder en paradoxal men inte ovanlig förening av nyliberalt och värdekonserverat tänkande.”¹⁸⁶ En sådan förening är, menar Thavenius, egentligen omöjlig. Dualismen kvarstår därmed, och den spänning mellan liberala och idealistiska strömningar som vi har kunnat följa genom utbildningshistorien fortsätter att verka som ett avgörande brott för det spridningsmönster som den litteraturdidaktiska diskursen bildar.

Den litterära kompetensen

En tämligen god bild av hur begreppet litterär kompetens under 90-talet delade upp den svenska litteraturdidaktiska diskussionen i två frontlinjer ges i Lars Wolfs artikel i rapporten *Litteraturdidaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan* som 1998 gavs ut av Institutionen för kultur och humaniora vid Mitthögskolan. Med utgångspunkt i Thavenius kritik av kompetensbegreppet i *Den motsägelsefulla bildningen* – att det i allt för liten grad tar hänsyn till sociala och historiska faktorer och att termen i sig i allt för hög grad för tankarna till ”ord som kvalifikation och behörighet”¹⁸⁷ – presenterar Wolf dels den litteraturdidaktik som delvis tar sin utgångspunkt i Cullers begrepp, dels den i första hand erfarenhetspedagogiska forskning som motsätter sig den. I det förstnämnda lägret nämner Wolf bland annat Per-Olov Svedner och Cai Svensson, vars begrepp *litterär medvetenhet* ligger nära kompetensbegreppet, men diskuterar också Lars Handestens avhandling och hans genrebegrepp i förhållande till den litterära kompetensen; att kunna läsa en text som ”litteratur” kräver en bestämd genrekompetens.

Att begreppet kompetens är problematiskt i sammanhanget tillstår Wolf, också om han själv är en av dem som förfäktar en ny litteraturdidaktik med utgångspunkt från Cullers begrepp. ”Kanske en

¹⁸⁶ Thavenius, 1995, s. 38.

¹⁸⁷ *Ibid.*, s. 76.

annan term och därmed en annan forskning skulle vara mer ändamålsenlig?” frågar han retoriskt. ”Kanske ’litterär kapacitet’ eller ’litterär förmåga’ i samband med litteraturläsning är bättre?” Han pekar också på begreppet litterär medvetenhet, ”med sin dragning åt ’kunnighet’, ’vara invigd i’ och ’inse betydelsen av’”.¹⁸⁸

Kontroversen omkring begreppet i den svenska litteraturdidaktiska forskningen under 90-talet går emellertid knappast att reducera till enbart en begreppslig definitionsfråga. Med sin utgångspunkt i strukturalistisk litteraturteori och Saussures lingvistik kan Cullers tankar uppfattas som ett hot mot möjligheten att över huvud taget bedriva klassrumsforskning eller andra empiriskt grundade läsarundersökningar. ”To take surveys of the behaviour of readers would serve little purpose, since one is interested not in performance itself but in the tacit knowledge or competence which underlies it.”¹⁸⁹ Ändå framhålls hans idéer som utgångspunkten för en ny litteraturdidaktik, ett alternativ till erfarenhetspedagogiken, tilltalande för de litteraturvetare som, i likhet med Wolf och Stig Bäckman, kan finna den erfarenhetspedagogiska tvärvetenskapligheten alltför inriktad på den pedagogiska situationen och att den därmed riskerar att negligera den litterära texten. Wolf ger till och med ett förslag i tre steg på hur en sådan ny litteraturdidaktisk forskning skulle kunna te sig i praktiken. Det första steget skulle ”innebära att med hjälp av olika läsarundersökningar bryta ned ’kompetens’ i ett antal relevanta faktorer eller konventioner, som skulle kunna tänkas accepteras av det ’litterära samfundet’”:

I ett andra steg gäller det att med stöd av bland annat utvecklingspsykologisk skolforskning föra in dessa konventioner i den levande litteraturundervisningen för att undersöka reliabiliteten. Givet ett positivt utfall av detta borde ett tredje steg omfatta en revidering av gällande kursplaner i ämnet svenska och därmed införandet av en delvis annorlunda litteraturpedagogik!¹⁹⁰

Det är inte helt tydligt hur Wolf tänker sig denna ”delvis annorlunda litteraturpedagogik” med utgångspunkt från Culler, men sättet att tala

¹⁸⁸ Lars Wolf, ”Litteraturdidaktisk forskning och begreppet litterär kompetens”, Stig Bäckman, Gun Rooswall, Örjan Torell, Lars Wolf, *Litteraturdidaktik. Texter om litterär kompetens och yrk i skolan*, Rapport nr 8, Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora, 1998, s. 97.

¹⁸⁹ Jonathan Culler, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Routledge, 1975, s. 123.

¹⁹⁰ Wolf, 1998, s. 96.

om en pedagogik som kan ”accepteras av det litterära samfundet” och stödjas av ”utvecklingspsykologisk skolforskning” ger vissa indikationer. ”Det litterära samfundet” kan uppfattas som en samlingsbeteckning på alla dem som på ett professionellt sätt sysslar med litteratur, det vill säga litteraturvetare, litteraturkritiker, litteraturpedagoger och författare, men eftersom ett behov av en ”delvis annorlunda litteraturpedagogik” måste ses som sprunget ur uppfattningen om den ”gamla” litteraturdidaktiken som inte fullt adekvat bör nog ”det litterära samfundet” här framför allt uppfattas som ”litteraturvetenskapen”. Läst på det sättet blir det en grundläggande förutsättning för den nya litteraturdidaktiken att den – till skillnad från hur man uppfattar att erfarenhetspedagogiken ser på saken – betraktar den litterära texten på ett sätt som kan accepteras inom den breda litteraturvetenskapliga forskningen. Men Wolf är tillräckligt mycket litteraturpedagog för att inse att en litteraturvetenskaplig syn på den litterära textens centrala position inte är tillräcklig i den litteraturdidaktiska situationen. Därför är det också väsentligt att föra in element från en pedagogisk vetenskapstradition – ”utvecklingspsykologisk skolforskning” – för att garantera den nya litteraturdidaktikens tillförlitlighet som vetenskap i förhållande till en i första hand evidensbaserad samhällsvetenskaplig tradition genom att försäkra dess läsarundersökningar reliabilitet. Först under förutsättning att en sådan vetenskaplighet kan garanteras kan en ny litteraturpedagogik omsättas i praktiken genom implementering via skolans kursplaner.

När Malmgren i sin inom svensk litteraturdidaktisk forskning inflytelserika *Ätta läsare på mellanstadiet* kritiserar Cullers ”normativa kompetensteori” gör han det framför allt genom att rikta in sig på den nya nordiska litteraturdidaktik som delvis utgått från den, till exempel genom att kritisera Bo Steffensens förståelse av det litterära kompetensbegreppet och genom att ifrågasätta den genrekompens som Lars Handesten diskuterar. Det är problematiskt, menar Malmgren, att litteraturen för Handesten inte i första hand är ”något som exemplifierar social och historisk erfarenhet”, utan i stället utgör ”en särskild kunskapsform genom sin speciella förmåga att uppenbara något centralt i existensen, något som finns utanför och höjt över historiska, sociala och materiella villkor”.¹⁹¹ Genom en sådan syn på litteraturen som en särskild entitet, ”som ett autonomt objekt” riskerar Handesten enligt Malmgren att stå ”för en ensidig instruktionskolning utifrån en

¹⁹¹ Malmgren, 1997, s. 205.

top-down-modell”.¹⁹² Ett sådant synsätt riskerar att leda till en litteraturdidaktik som utgår från ensidig litteraturvetenskaplig genreanalys, en professionalisering av litteraturpedagogens roll som Malmgren med ett begrepp från sociologisk organisationsforskning kallar *top-down*; litteraturundervisningen blir då ett eget ämne avskilt från ämnessamverkan, projektundervisning och temaläsning.

Helhetstänkande avfärdas av Handesten som abstrakt form och tematisk erfarenhetspedagogik leder enligt hans uppfattning till en platt utilitaristisk användning av litteratur. Som jag ser det är det möjligt att argumentera i en annan riktning. Det genremedvetna lässätt som Handsten utförligt demonstrerar i sina egna läsningar och jämförelser mellan olika texter borde gå att integrera i en tematisk erfarenhetspedagogik som är radikalt läsrorienterad och i vilken litteraturen används som bearbetning av centrala mänskliga erfarenheter, sociala, historiska, psykologiska och existentiella.¹⁹³

Frågan är emellertid om inte Malmgren tydligare markerar frontlinjen mellan ”tematisk erfarenhetspedagogik” och den mer kompetensinriktade litteraturdidaktik som börjar göra sig gällande under 90-talet än vad Wolf och Handesten själva gör. Genom att medvetet missförstå Handestens genrebegrepp som ett textinternt, ”traditionellt litteraturvetenskapligt” begrepp kan Malmgren konstatera att det verkar ”vara så att en pendel håller på att svänga i dansk litteraturpedagogik, från en perspektivskapande innehållsmässig bearbetning av igenkännbara erfarenheter genom litteraturen till en betoning av form och estetisk upplevelse”.¹⁹⁴ Att det genrebegrepp som Handesten diskuterar har mycket gemensamt med det semiotiska genrebegrepp som Sigmund Ongstad utgår ifrån när han ungefär vid den här tiden börjar tala om en ny övergripande ämnesdidaktik kan ändå sägas till viss del motsäga Malmgrens mer polariserade beskrivning av utvecklingen inom nordisk litteraturdidaktik. Här understryks formens och genreförståelsens vikt för bearbetning av igenkännbara erfarenheter i ett *tvärfagligt* sammanhang.

Ongstads genrebegrepp tas upp i kapitel V och VI och det kan här räcka med att konstatera att det rör sig om genrer som sätt att läsa snarare än som kategorisering av texter. Motsättningen mellan ”perspektivskapande innehållsmässig bearbetning” och ”form och

¹⁹² Ibid., s. 207-208.

¹⁹³ Ibid., s. 208

¹⁹⁴ Ibid., s. 204

estetik” i litteraturen kan därför synas skenbar, men den spelar, som vi ser av diskussionerna kring kompetensbegreppet under 90-talet, en avgörande roll för den nya litteraturdidaktikens formering som ett avgränsat vetenskapligt fält. Vad Malmgren i själva verket gör när han talar om den pendel som svängt inom den danska litteraturpedagogiken är att peka på det större diskursiva sammanhang som omger det specifika vetenskapsområdet och därmed också på den motsättning eller spänning som vi har kunnat iakta inom humanvetenskaperna alltsedan det moderna genombrottet under 1800-talet. ”Vidare verkar det vara tal om en ideologisk förskjutning”, skriver Malmgren apropå den danska litteraturdidaktiken, ”från en syn på mänskligt liv som erfarenhet i ett historiskt sammanhang till en betoning av existensen i sig som något centralt och oföränderligt.”¹⁹⁵

Från ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv är det alltså möjligt att, som Malmgren gör, uppfatta den delvis nya litteraturpedagogiken och dess kompetensbegrepp som en ”ideologisk förskjutning”. Läst i förhållande till Wolfs artikel om den litterära kompetensen blir en sådan förskjutning snarare synlig som en viss förändring av forskningsfokus, från läsningen och läsarens erfarenhet till den litterära texten, det vill säga från det pedagogiska intresset för undervisningssituationen till den litteraturvetenskapliga analysen av den litterära texten. Oavsett de bakomliggande ideologiska formationerna, klyftan mellan ”erfarenhet i ett historiskt sammanhang” och en mer idealistiskt färgad esteticism, kan skiftet av forskningsfokus från undervisningssituation till de undervisningsmöjligheter som finns nedlagda i den litterära texten självklart verka lockande för de litteraturvetenskapliga forskare som av eget intresse eller av trycket från omgivande faktorer rört sig mot det litteraturdidaktiska fältet. I sin artikel ”Litterär kompetens. Ett försök till litteraturpedagogisk begreppsutredning” beskriver Stig Bäckman en litteraturdidaktik som, med utgångspunkt från Culler, inbegriper ”en uppfattning om att det som vi identifierar som en litterär text en gång har skapats med utgångspunkt från vissa konventioner om vad det innebär att skapa texter av just denna typ.”¹⁹⁶ Det rör sig inte om ett studium av enskilda litterära texter i traditionell textkritisk bemärkelse

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Stig Bäckman, ”Litterär kompetens. Ett försök till litteraturpedagogisk begreppsutredning”, Stig Bäckman, Gun Rooswall, Örjan Torell, Lars Wolf, *Litteraturdidaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, Rapport nr 8, Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora, 1998, s. 88-89.

utan om att undersöka de underliggande konventioner som producerar dessa texter och läsningen av dem. Som Culler, genom att hänvisa till Roland Barthes, förklarar saken i *Structuralist Poetics*:

The task of structuralist poetics, as Barthes defines it, would be to make explicit the underlying system which makes literary effects possible. It would not be a 'science of contents' which, in hermeneutic fashion, proposed interpretations for works, 'but a science of the conditions of content, that is to say of forms' /.../ In this sense structuralism effects an important reversal of perspective, granting precedence to the task of formulating a comprehensive theory of literary discourse and assigning a secondary place to the interpretation of individual texts.¹⁹⁷

Bäckman avslutar sin artikel genom att föreslå ett nytt område för den litteraturdidaktiska forskningen, en forskning som skulle koncentrera sig på att studera de konventioner som styr läsningen av litterära texter i stället för att, som i den etnografiska klassrumsundersökningen, undersöka enskilda läsares respons på särskilda texter: ”Vad Culler visar är också att vi i grunden *vet* ganska lite om de konventioner som styr vår läsning och att undersöka detta är därför ett intressant område för litteraturpedagogisk forskning.”¹⁹⁸

Med utgångspunkt från Culler föreslår således Wolf och Bäckman införandet av en ny litteraturpedagogik i skolan, respektive möjligheten till en ny litteraturdidaktisk forskning inom det litteraturvetenskapliga forskningsfältet. Att det litteraturdidaktiska fältet fram till 90-talet dominerats av erfarenhetspedagogiken är en beskrivning som såväl de så kallade ”kompetensdidaktikerna”, till exempel Wolf, och en erfarenhetspedagog som Malmgren verkar vara överens om. Pendeln i den danska didaktiken har vid detta tillfälle, enligt Malmgren, svängt från det senare till förmån för det förra. Ett synkront snitt genom den nordiska litteraturdidaktiken under åren omkring 2000 ger emellertid vid handen att pendeln knappast har svängt inom det svenska forskningsfältet. Några ytterligare texter förutom Wolfs och Bäckmans föreslår en ny litteraturdidaktisk forskning som tar hänsyn till en specifikt litterär kompetens eller kunskap, till exempel Per-Olov Svedners ”Läsningen, läsaren och texten – tre trappsteg till litteraturdidaktiken” (1995) och Cai Svenssons ”Barn och ungdomars läsning.

¹⁹⁷ Culler, 1975, s. 118.

¹⁹⁸ Bäckman, 1998, s. 91-92.

Problemöversikt och förslag till forskning” (1989). Ser vi till de fåtaliga litteraturdidaktiska avhandlingar som läggs fram under 90-talet kan några av dem möjligen sägas vara frambrutna utanför den erfarenhetspedagogiska huvudådern – till exempel Maj Asplund Carlsson som i sin sammanläggningsavhandling *The Doorkeeper and the Beast* (1998) bland annat undersöker barns förståelse av litterära strukturer som en del av ett slags narrativ kompetens. I huvudsak rör det sig emellertid om erfarenhetspedagogiska arbeten, där Gun Malmgrens *Gymnasiekulturer* (1992) och Johan Elmfeldts *Läsningens röster* (1997) representerar en klassrumsforskning med stor betydelse för det svenska litteraturdidaktiska fältet under den följande tioårsperioden – i Elmfeldts fall förs dessutom en teoretisk diskussion om genus in i den erfarenhetspedagogiska diskursen. Dessutom stärks och konsolideras det erfarenhetspedagogiska inslaget i det litteraturdidaktiska forskningsfältet genom den för formeringen av en avgränsad vetenskaplig diskurs så viktiga forskarutbildningen. 1995 inleds doktorandseminarier i svenska med didaktisk inriktning, som bygger vidare på den Pedagogiska gruppens seminarier under 80-talet, och som leds av bland annat Lars-Göran Malmgren. Snarare än en ideologisk pendelrörelse mellan en kompetensdidaktik koncentrerad på estetiska världen eller underliggande litterära strukturer och en erfarenhetspedagogik som, med Gerd Arfwedsons formulering, söker omsätta ”teori av marxistiskt snitt /.../ i studier av skolans litteraturundervisning”,¹⁹⁹ ser vi ett svenskt litteraturdidaktiskt fält som med utgångspunkt från en marxistisk dialektik blir alltmer teoretiskt eklektiskt, allt mindre ideologiskt, men som samtidigt i vissa avgörande aspekter, forskningsfrågor och empirisk metod, förblir mycket homogent.

Kanon och kulturarv

Förutom den empiriska läsarundersökningen – må den så vara inriktad på den litterära läsningens strukturella förutsättningar eller på personliga, erfarenhetsmässiga läsningar – måste de studier som riktar in sig på urvalet av litteratur i undervisningen beaktas, också om de utgör en förhållandevis liten del av den svenska litteraturdidaktiska forskningen.

¹⁹⁹ Arfwedson, 2006, s. 19.

Redan i Karin Tarschys avhandling *Svenska språket och litteraturen* från 1955 beskrivs textvalet i undervisningen i ett historiskt perspektiv. Tarschys avhandling är, som titeln också anger, till lika delar språkdidaktisk och litteraturdidaktisk – innan ett litteraturdidaktiskt fält existerade i någon formell mening – men framför allt är den en läromedelshistorisk studie. Ett exempel från 80-talet är Annica Danielssons avhandling från 1988, *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Danielsson studerar tre litteraturantologier från efterkrigstiden för att söka beskriva hur litteraturvalet skiftat med tiden och med de rådande svenskämneskonceptionerna, en utveckling från litteraturundervisningens roll som förmedlare av kunskap och kulturella värden till att i större utsträckning tillfredsställa ett behov av upplevelser. I likhet med de erfarenhetspedagogiska incitamenten i slutet av 70-talet säger sig Danielsson ha tagit sin utgångspunkt för forskningen ”i debatten om svenskämnetns kris och litteraturläsningens dilemma”, men också i mer personliga tvivel på de moderna läromedlens utformning och i en önskan om att studera ”ett tämligen outforskat område, den litterära skolantologin”.²⁰⁰

Ett annat intressant, och udda, exempel på en sådan läromedelshistorisk forskning inom det litteraturdidaktiska fältet är Boel Englunds avhandling från 1997, *Skolans tal om litteratur*, där den svenska litteraturundervisningen och läromedelsurvalet jämförs med franska förhållanden vid två historiska tidpunkter, 1920 och 1980. Hon kommer till en rad tänkvärda slutsatser och kan exempelvis konstatera att litteraturundervisningen under perioden förändrats mycket i Sverige, men knappast alls i Frankrike, och föreslår att det bland annat skulle kunna bero på ”att det franska litteraturstudiet hela tiden representerat en socialt giltig diskurs”.²⁰¹ Att Boel Englunds läromedelsstudie leder till nya infallsvinklar på litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska problem – till skillnad då från Danielsson som egentligen endast bekräftar det som exempelvis Thavenius kommit fram till i sina ämneshistoriska skrifter – kan bero på det inom litteraturdidaktiken mycket ovanliga greppet att jämföra litteraturens roll i det svenska samhället och den svenska skolan med motsvarande roller i ett annat

²⁰⁰ Annica Danielsson, *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*, diss., Lund: Lund University Press, 1988, s. 10-11.

²⁰¹ Boel Englund, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, diss., Stockholm: HLS Förlag, 1997, s. 273.

land.²⁰² Inom ramen för den här avhandlingen finns inte utrymme att behandla Englund's avhandling mer utförligt, men det kan vara skäl att i sammanhanget konstatera att ämnesdidaktiken som vetenskaplig formation – liksom mycket av den övriga utbildningsvetenskapliga forskningen – är mycket begränsad till sitt nationella sammanhang.

Av orsaker som jag snart kommer till vill jag i emellertid dröja vid ytterligare ett exempel på den ovan beskrivna forskningsinriktningen, Lars Brinks avhandling från 1992 *Gymnasiets litterära kanon*, som inte bara undersöker urvalet av, och förhållningssättet till, litteratur i antologier och andra läromedel under perioden 1910 till 1945, utan också vilka enskilda verk som användes i skolan under dessa år. Periodens avgränsning utgår från bland annat Thavenius svenskänneshistoriska forskning – ”Den första hälften av 1900-talet har i många sammanhang betraktats som en storhetstid för litteraturundervisningen på gymnasiet”.²⁰³ Brink gör i sin analys av läromedlen också bruk av de tre kategorier eller förhållningssätt som Bengt-Göran Martinssons lanserade i sin avhandling *Tradition och betydelse*. Men han menar samtidigt att dessa kategorier är allt för generaliserande, i synnerhet eftersom de här används på en kortare tidsperiod än den som Martinsson undersökte. I sin recension i *Samlaren* placerar Sven-Gustaf Edqvist in Brinks avhandling mellan Karin Tarschys ”pionjärarbete” och Annica Danielssons *Tre antologier – tre verkligheter*, och menar att avhandlingen därmed fyller ett ”tomrum” i läromedelsforskningen.²⁰⁴

Av större betydelse för det svenska litteraturdidaktiska forskningsfältet i sin helhet är emellertid att Brink tar upp kanonbegreppet till belysning

²⁰² Ett av få exempel på internationell komparativ forskning inom litteraturdidaktiken är den som bedrivits i så kallad ”mother tongue didactics”. inom det europeiska nätverket IMEN. Initiativet till nätverket togs av den tyska lingvisten Wolfgang Herrlitz och den nederländske didaktikern Piet-Hein van de Ven, och incitamentet kom ur upplevelsen av att den didaktiska forskning som utförts på ena sidan om den tysk-holländska gränsen blev obegriplig så snart man kom över på andra sidan om denna gräns. Nätverket bildades, liksom Pedagogiska gruppen i Lund, under slutet av sjuttioalet, och under de tre decennier som följde lämnades betydande forskningsbidrag inom området av exempelvis de norska didaktikerna Sigmund Ongstad och Jon Smidt, och av den danska litteraturdidaktikern Vibeke Hetmar. Nätverket lämnade emellertid få spår i det svenska litteraturdidaktiska forskningsfältet. Wolfgang Herrlitz & Piet-Hein van de Ven, ”Comparative research on mother tongue education: IMEN’s aims, points of departure, history and methodology”, Wolfgang Herrlitz, Sigmund Ongstad & Piet-Hein van de Ven, *Research on Mother Tongue Education in a Comparative Perspective. Theoretical and Methodological Issues*, Amsterdam, New York: Rodopi, 2007, s. 13-42.

²⁰³ Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 1992, s. 14.

²⁰⁴ Edqvist, 1993, s. 174.

och ingående utredning. Diskussionerna om vilken litteratur som borde studeras i de svenska skolorna förs under hela 80- och 90-talen, och är vid samma tidpunkt föremål för häftiga debatter också på andra håll i västvärlden, till exempel den infekterade strid som i USA går under beteckningen *The Canon Wars*. Med Brinks avhandling ges diskursen ordentlig plats i den svenska litteraturdidaktiska forskningen. Brink går mycket grundligt till väga, utreder termens etymologi, dess användning inom religionsvetenskapen, och dess metaforiska respektive deskriptiva användningsområden. Han följer begreppets utveckling inom litteraturvetenskapen och diskuterar normkällor så som litteraturforskare och litteraturpedagoger. Han går igenom skolkanon från 1700-talet i förhållande till rådande samhällsordning och lanserar också ett eget underbegrepp, ”strykningarnas kanon”, för att på ett intressant sätt diskutera vilka censuringrepp och utelämnningar som är vanliga i de kanoniska texter som skolantologierna innehåller. ”Man kan därför konstatera att gymnasiets litterära kanon inte bara kommer till uttryck i texturval och explicita värderingar”, konkluderar Brink, ”utan också bildas genom ett mönster av uteslutningar i de valda texterna.”²⁰⁵

Kanondiskussionerna eller utsagorna om vad som egentligen är en ”klassiker” förs på en övergripande nivå, i massmedia, av kritiker och politiker, och har stor betydelse för litteraturdidaktikens fråga om vilken litteratur som ska studeras. Också fortsättningsvis förhåller sig de litteraturdidaktiska avhandlingarna till kanonbegreppet, även om ingen problematiserar begreppet lika uttömmande som Brink. Diskussioner om kanon, om en eventuell lista med ”klassiker” att läsa i skolan, avspeglar sig under 90-talet i diskussionerna om kompetensbegreppet. Också om det är en vansklig förenkling kan det förefalla – åtminstone om saken betraktas från en erfarenhetspedagogisk position – som om de som förfaktar en litterär kompetensdidaktik är desamma som de som talar sig varma för en samling sedan länge kanoniserade verk, en betoning av ”någonting centralt och oföränderligt”.²⁰⁶ Mindre problematiskt är det att hävda att kanondiskussionerna är kopplade till de skiftande kulturbegrepp som i allt större utsträckning bildar utgångspunkt för de

²⁰⁵ Brink, 1992, s. 281. (Det är, finner Brink, avsnitt av sexuell natur som stryks ur texterna, till exempel dessa rader ur Stiernhielms *Herules* som skildrar Kättias uppenbarelse: ”Swan-hwijtan hals, där-å spelande rings-wijs-krusade Läckar;/ Tittarna tittade fram vtu floret, och half-bare bröstet./Gilland i lönlige wijs, och puffande, pyste til älskog.” Raderna förekommer inte i antologierna från perioden, men är också uteslutna ur *Dikt och tanke* så sent som 1955.)

²⁰⁶ Malmgren, 1997, s. 204.

litteraturdidaktiska arbetena och som diskuteras närmare i de följande kapitlen. Kulturavet – det historiska och estetiska kulturbegreppet – kan i ett sådant sammanhang ses som det starkast vägande argumentet för en skolkanon av klassiskt snitt, medan ett antropologiskt, ”vidgat” kulturbegrepp talar för en uppbruten, ”pluralistisk” kanon eller för ett motstånd mot kanoniserad litteratur.

Att grundliga utredningar av kanonbegreppet av den typ som Brink utför inte förekommer i de litteraturdidaktiska avhandlingarna därefter kan också skyllas på det faktum att diskussionerna omkring kanon blir en alltmer massmedial diskurs, förd av opinionsbildare, författare och politiker. Begreppet uppfattas därmed som både alltför självklart och alltför allmänt för forskningen. Ytterligare utredningar av det i vetenskapligt syfte anses som tendentiösa, normativa eller helt enkelt ovetenskapliga, och det gallras sålunda ut ur *connaissance*. Kanonfrågan är ändå fortsatt viktig inom den litteraturdidaktiska forskningen, särskilt i de avhandlingar som lägger särskild vikt vid att studera lärarens roll i den litteraturpedagogiska situationen, så som Gun Malmgrens *Gymnasiekulturer* från 1992 eller Stefan Lundströms i de följande kapitlen diskuterade *Textens väg*. Emellertid är det då snarare frågan om de enskilda litteraturvalen, ofta kopplade till resonemang om informanternas ”litterära bagage”, om deras *litterära repertoar*, för att använda ett i den svenska litteraturdidaktiken alltmer inflytelserikt begrepp från McCormick.²⁰⁷

Att de så kallade kanonstriderna, eller debatterna om olika ”klassikerlistor”, förs utanför det vetenskapliga fältet, i ett bredare lager av *savoir*, på samma sätt som frågan om varför litteratur bör studeras, innebär naturligtvis inte att de lämnar det avgränsade vetenskapliga fältet opåverkat. Den pendel som Malmgren i slutet av 90-talet tycker sig se svänga på andra sidan om sundet har i själva verket varit i rörelse alltsedan början av 80-talet, då flera auktoritativa röster höjs för att återge litteraturen dess starka ställning i skolan. Talet om att åter göra litteraturen till svenskämnets huvudinnehåll kommer efter en rad rapporter om den nya kunskapsskolans kris, varav endast en, den tidigare nämnda *Svenskämnets kris* – utgiven av de skolforskare som sedan ska komma att utgöra kärnan i Pedagogiska gruppen – av naturliga skäl är positiv till den nya progressiva pedagogiken, ämnesöverskridande till sin

²⁰⁷ Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester and New York: Manchester University Press, 1994.

natur och utgående från elevernas egna erfarenhetsvärldar.²⁰⁸ Efter rapporterna om bristande läskunskaper och ofullständiga betyg tar en massmediedebatt fart som för första gången sätter litteraturpedagogiska teorier och metoder i centrum för en allmän debatt. Redan här blir spänningarna mellan dem som förordar ett utökat litteraturstudium med tyngdpunkten lagd på en rad klassiker – ofta presenterat som en återgång till den gamla gedigna litteraturundervisningen, men nu tillgänglig för alla samhällsgrupper – och dem som i likhet med Pedagogiska gruppen förordar en ny, progressiv litteraturredaktik med utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter uppenbara. I maj 1979 presenterar ”aktionsgruppen för kunskap i skolan” ett manifest i Dagens Nyheter:

Till kunskap finns inga genvägar, den enda vägen dit går över gedigna ämneskunskaper. Att satsa på kvalitet i skolarbetet innebär därför inte att på ett diffust sätt utgå från den s.k. verkligheten eller elevernas direkta erfarenheter eller spontana intressen utan att i stället undervisa om de allmänna erfarenheter som ligger i vårt kulturarv.²⁰⁹

Kulturarvsbegreppet kommer att användas flitigt i kanondiskussionerna och efterhand kontrasteras mot ett antropologiskt kulturbegrepp, ibland som en motsättning mellan kulturarv och mångkulturalitet, ibland, som i skolans styrdokument, som ett konglomerat samlat under begreppet ”identitet” eller ”värdegrund”. Det går också att se det kulturarvsbegrepp som till exempel den ovan citerade aktionsgruppen använder sig av som reaktionärt eller ”för-kulturalistiskt”, det vill säga ett kvardröjande koncept från tiden före *den kulturella vändning*, som jag tar upp till belysning i nästa kapitel. ”I kursplanerna finns också en kollision mellan kulturalistiska och pre-kulturalistiska litteratursyner”, menar till exempel Magnus Persson i sin systematiska genomgång av skolans styrdokument från åren omkring 2000.²¹⁰ När kanondebatten tar fart på 80-talet är det

²⁰⁸ Det rör sig framför allt om rapporter där krisläget i den nya grundskolan beskrivs i förhållande till elever som inte klarar kunskapskraven i allmänhet. Det sker till exempel i Skolöverstyrelsens rapport *Ofullständig grundskoleutbildning* 1979. I rapporten ”Utlagningen” i *grundskolan* (DsU 1983:18) intervjuar psykologen Birgitta Ekman elever med anpassat studiegång på uppdrag åt Utbildningsdepartementet. En mer direkt litteraturpedagogisk infallsvinkel på problemen ges i Margareta Grogans vid tidpunkten uppmärksammade avhandling, *Dålig läsning*, diss., Lund: Liber läromedel, 1979.

²⁰⁹ Citatet från *Dagens Nyheter*, 790531, hämtat från: Karin Dahl, ”Från färdighetsträning till språkutveckling”, i Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur, 1999, s. 60.

²¹⁰ Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 92.

emellertid kulturavet som står i centrum. Ofta är det då – som till exempel när de etablerade författarna Jan Myrdal eller Lars Gyllensten gör sina inlägg – betraktat som ett i samhället dominerande borgerligt bildningsideal som måste förmedlas till alla för att inte endast gynna en borgerlig elit. Således helt motsatt den konkursförklaring av de borgerliga bildningsidealen som Thavenius med flera presenterade i de tidiga skrifterna från Pedagogiska gruppen.

I en debattartikel i *Svenskläraren* 1985 tar Gyllensten de svenska arbetarförfattarnas bildningsresa till utgångspunkt och skriver: ”Inte bara de nämnda proletärförfattarna och gamla tiders folkbildare etcetera kan känna sig rent ut sagt upprörda av en skol-, kultur- och utbildningsideologi, som i förment demokratisk anda vänder sig mot ”finkultur” och mot historisk, kulturhistorisk och litterär traditionsmedvetenhet och skolning.”²¹¹ I svenskläraryrskrift 1984, *Kulturavet det förargelseväckande* föreslår svenskläraryrskriftens ordförande Britt-Marie Arkhammar en kanon bestående av Strindberg, Lagerlöf, Fröding, Karlfeldt och Söderberg – ”Enligt min uppfattning ger deras diktning en sådan bredd, att 1900-talet kan bli fint förberett”²¹² – medan Lars Lönnroth i samma skrift påminner ”socialistiska litteraturpedagoger som Jan Thavenius” om ”att en mycket stor del av kulturavet trots allt är gemensamt för flera länder, sociala grupper etc.” och att hit kan räknas ”Shakespeare, Beethoven och andra stora klassiker”.²¹³ Drygt tio år senare kan Karin Dahl, under Thavenius redaktörskap, konstatera att ”Lars Gyllensten tillhör den lilla krets av litteraturforskare, författare och kritiker som i generationer självklart har tagit på sig uppgiften att definiera kulturavet för hela svenska folkets räkning”.²¹⁴

Att kanondiskussionerna sätter den litteraturdidaktiska diskursen i fokus för en politisk diskurs som rör utbildningsfrågor i allmänhet och den svenska skolan i synnerhet är uppenbart. Genom de didaktiska frågorna om varför vi ska studera litteratur och vilken litteratur vi i så fall ska studera formeras det litteraturdidaktiska fältet i högre grad än många andra litteraturvetenskapliga forskningsområden i förhållande till övergripande frågor om kunskapens värde, dess förmedling och dess

²¹¹ Lars Gyllensten, ”Gräv ner dig där du står”, *Svenskläraren*, nr 5 1985, s. 9.

²¹² Britt-Marie Arkhammar, ”Vår tids ungdom och vårt litteraturav”, *Kulturavet det förargelseväckande. Tankar kring litteraturen i skolan*, Svenskläraryrskriftens årskrift 1984, s. 182

²¹³ Lars Lönnroth, ”Kulturavet som ’kulturellt kapital’”, *Ibid.*, s. 48.

²¹⁴ Dahl, 1999, s. 69.

betydelse för det svenska samhället i dag och i framtiden. Att den litteraturdidaktiska forskningen på så sätt bedrivs i samklang med viktiga samhällsfrågor, att den ”följer pendelrörelserna” är på gott och ont. Det garanterar en forskning med påtaglig angelägenhetsgrad för sin samtid, på samma gång som dess ”användbarhet” i det korta perspektivet kan innebära avsevärda begränsningar.

Kanondiskussionerna kommer upp på den politiska agendan under 80-talet och resulterar bland annat i en klassikerserie för skolan 1985, på initiativ av dåvarande skolminister Bengt Göransson, och blossar sedan upp av och till under de tjugo år som följer. Under 1990-talet rasar kanondebatten häftigt vid de amerikanska lärosätena, något som påverkar också det svenska debattklimatet, bland annat genom att litteraturforskaren Harold Blooms *The Western Canon: The Books and School of the Ages* ges ut på svenska.²¹⁵ En bit in på 00-talet tar diskussionerna fart igen, först när Danmark inför en nationell skolkanon 2004, sedan när folkpartiets Cecilia Wikström 2006 lämnar in en motion till Sveriges riksdag. ”En litterär kanon – ett urval av litterära verk som läses i skolan – bör införas i läroplanen”, skriver Wikström. ”Förslaget till en litterär kanon ska tas fram av sakk experter inom litteraturvetenskap, kulturhistoria och läsundervisning.”²¹⁶

Förhållandet mellan de spänningar som bidrar till att formera den litteraturdidaktiska vetenskapen och ett omgivande fält av polemisk positionering ligger här i öppen dager. Den litteraturdidaktik som ska bedrivas med utgångspunkt från ett kulturarv och en fastställd kanon bör bygga på den fackkompetens som innehas av bland annat ”sakk experter inom litteraturvetenskap”.

När kompetensbegreppet används inom litteraturdidaktikens vetenskapliga diskurs, inom den *connaissance* som är under formering, som till exempel i Wolfs och Bäckmans artiklar, är sambandet till den politiska diskurs som påverkar den inte på något sätt explicit. Emellertid

²¹⁵ Bland annat ger Bloom här en niddbild av den konstruktivistiska litteraturteorin, av *cultural studies*, som fick stort genomslag: ”Det verkliga skälet till att de som studerar litteratur har blivit amatörvetare, illa underrättade sociologer, oskickliga antropologer, mediokra filosofer, och överdeterminerade kulturhistoriker, det är visserligen förbryllande, men inte fullkomligt otillgängligt för vissa antaganden. De känner förtrytelse över litteraturen, eller skäms, eller är egentligen inte särskilt förtjusta i att läsa. Att läsa en dikt eller en roman eller ett sorgespel av Shakespeare är för dem en övning i kontextualisering.” Harold Bloom, *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2000, s. 578 (orig. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York: Harcourt Brace, 1994).

²¹⁶ Cecilia Wikström, *Litterär kanon*, Motion till riksdagen, 2006/07:Ub260.

står det klart att de diskussioner som rör själva kompetensbegreppet avspeglar dessa spänningar i en övergripande diskurs, spänningar som också kan skönjas i förhållandet mellan den traditionella litteraturvetenskapliga forskningen, mellan ”sakexperter inom litteraturvetenskap”, de som, med Karin Dahls tillspetsade formulering, ”tagit på sig att definiera kulturarvet för hela svenska folkets räkning”, och de litteraturdidaktiker som med utgångspunkt i ett bredare kulturbegrepp framför allt intresserar sig för den litteraturpedagogiska situationen som mötesplats mellan olika erfarenheter och olika kunskapsområden.

I en inomvetenskaplig litteraturdidaktisk diskurs kan spänningarna inom fältet alltså beskrivas som en motsättning mellan ämnesdjup och ämnesbredd, mellan stark och svag inramning, eller mellan text och kontext. Att begreppet kompetens har en stark laddning inom en sådan diskurs visar inte minst Jan Thavenius resonemang omkring det i *Den motsägelsefulla bildningen*, där en av nackdelarna med det alltså sägs vara ”att det ensidigt kan förknippas med ord som kvalifikation och behörighet”:

En annan nackdel är att det gärna associeras med något entydigt positivt. Man har svårt att föreställa sig att det kan vara negativt att vara kompetent. Ändå talar vi alla om fackidioti. Vad Fjord Jensen visat är att en isolerad hög kompetens kan vara något negativt och ändå tilldelas högt värde inom sitt område och dessutom få erkännande för det.²¹⁷

De tankar av Johan Fjord Jensen som Thavenius refererar till är de som handlar om vikten av en ämnesövergripande didaktik, om att bryta ned ”graensen mellem teori og praksis, mellem historie og kreativitet”.²¹⁸ Jensen använder visserligen begreppet kompetens men talar om en femte generell kompetens som ska hålla samman de fyra traditionella kompetenserna – den historiska, den kommunikativa, den kreativa och den kritiska – och som är av största vikt i ett snabbt föränderligt postmodernt samhälle. Fjord Jensens tankar om att bryta ned gränsen mellan teori och praktik känns igen som grundläggande i modern litteraturdidaktisk teori, den pekar tillbaka mot erfarenhetspedagogikens utgångspunkter men också framåt mot diskussionerna om ett postmodernt samhälle eller en kulturell vändning. Fjord Jensen återkommer som referenspunkt i några av de litteraturdidaktiska

²¹⁷ Thavenius, 1995, s. 76.

²¹⁸ Johan Fjord Jensen, *Den postmoderne udfordring*, Valby: Amadeus, 1987, s. 58.

avhandlingarna på 00-talet, till exempel Stefan Lundströms *Textens väg*, och när det litterära kompetensbegreppet dyker upp inom litteraturdidaktisk vetenskaplig diskurs är det knappast frågan om något ”entydigt positivt” begrepp.

Artefakt eller händelse

De tongivande litteraturdidaktiska avhandlingar som ges ut under 90-talet arbetar således vidare i den erfarenhetspedagogiska tradition som stakats ut av Pedagogiska gruppen i Lund. Gun Malmgrens inflytelserika avhandling *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* ”har vuxit fram i Pedagogiska gruppens forskningsmiljö”, men skiljer sig något från arbeten tidigare framlagda inom gruppen genom att sätta fokus också på lärarna i den litteraturpedagogiska situationen. Johan Elmfeldts *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap* utgår från receptionsteori och från erfarenhetspedagogikens öppna läsning av texter som lämnar ”utrymme för igenkänning av karaktärer och händelser” och som ingår ”i ett sammanhållet tema som vetter åt ett bestämt erfarenhetsområde”.²¹⁹ Men han använder sig också av Judith Butlers performativitetsteorier vid studiet av genuskonstruktionerna i klassrummet och han sammanför på ett häpnadsväckande sätt Rosenblatts begrepp *evokation* med Julia Kristevas begrepp *abjekt*.²²⁰

Att ingen svensk litteraturdidaktisk forskning av den typ som Stig Bäckman efterlyser, en forskning som studerar ”det underliggande system som gör litterära effekter möjliga”, presenteras i avhandlingarna innebär inte att en sådan forskning inte skulle lämna några spår inom fältet. Bäckman själv inleder vid slutet av 90-talet, tillsammans med Örjan Torell och de finska respektive ryska litteraturvetarna Monica von Bonsdorff och Olga Gontjarova, forskningsprojektet *Literary Comptence as*

²¹⁹ Johan Elmfeldt, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, diss., Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1997, s. 310.

²²⁰ Elmfeldt menar att det är möjligt att reservera Rosenblatts evokationsbegrepp för det rent fysiska i läsoplevelsen, och att denna fysiska upplevelse ligger nära begreppet abjekt, det vill sig ett osäkert tillstånd mellan objekt och subjekt, och nära den abjektion som visar sig i ett rent fysiskt äckel inför det som ska tränga ut ur eller in i kroppen, överträda dess gränser. Som analysmodell för att studera läsandets häandande måste emellertid en sådan modell vara preliminär, menar Elmfeldt, ”för psykoanalys kräver en mycket mer tidskrävande och omsorgsfull tolkning av människans reaktioner” (s. 311).

a *Product of School Culture* som 2002 resulterar i rapporten *Hur gör man en litteraturläsare?* ”Till sist handlar den litterära kompetensen om något som är svårt att avgränsa”, skriver Bäckman i denna rapport, ”ett förhållningssätt till den litterära texten som just ’litterär’, som en artefakt, som någonting skapat i konstnärligt syfte.”²²¹ Om den litterära texten inte av läsaren uppfattas som litterär och inte tolkas i enlighet med de konventioner som gäller för litterära texter ”blir allt tal om litterär kompetens tämligen meningslöst”. Här stödjer sig Bäckman på Rosenblatts tankar om den estetiska läsningen för att understryka vikten av att läsaren förhåller sig estetiskt till texten – ”adopts an aesthetic stance”.²²² Men med utgångspunkt från den litterära kompetensen, och från en analys av de under den litterära texten liggande strukturer som påverkar läsningen, är det knappast möjligt att använda Rosenblatts transaktionella teorier som överbyggnad. Som Johan Elmfeldt påpekar apropå Rosenblatt i sin avhandling från 1997, *Läsningens röster*:

Konstverket så att säga ”händer” under läsningen; det är då texten blir ett konstverk. Den estetiska erfarenheten är en process som pågår mellan läsare och text under läsningen. Denna process kallar hon ”evokation”, och det är evokationen som utgör receptionsforskningens objekt.²²³

Skillnaden mellan att förhålla sig estetiskt till texten som en ”artefakt” och att förhålla sig till den ”estetiska erfarenheten” som något som ”händer” mellan läsare och text är, som vi också har sett tidigare, avgörande för förhållandet mellan en traditionellt textanalytisk litteraturvetenskap och socialkonstruktivistisk litteraturdidaktik inriktad på det som händer vid läsningen av texter. Också när den litterära texten undersöks i förhållande till kontextuella faktorer är dess status som undersökningsobjekt mer eller mindre självklar i den litteraturvetenskapliga forskningens spridningsmönster. Den litteraturdidaktiske läsforskaren måste däremot förhålla sig till en kritik som pekar på omöjligheten att från ett empiriskt material – som vanligtvis består av transkriberingar av litteratursamtal i skolan, av intervjuer med informanter och observationer av dem – verkligen säga

²²¹ Stig Bäckman, ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”, Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Mitthögskolan, 2002, s. 106.

²²² Ibid. Bäckman citerar här ur *Literature as Exploration*: Rosenblatt, 1995.

²²³ Elmfeldt, 1997, s. 43-44.

något bestämt om det ”konstverk” som ”händer under läsningen.” I sin avhandling söker Elmfeldt komma runt problemet genom att betrakta allt det empiriska material som samlats in på detta sätt som ”text”. Metoden kan ses i ljuset av de epistemologiska problem inom den etnologiska forskningsdiskursen som jag diskuterar närmare i kapitel VII. Elmfeldt betraktar i enlighet med den konstruktivistiska ”etnografiska texten” inspelningar av det litteraturstudium där han själv är lärare, helklasslektioner och gruppsamtal, som text på samma ontologiska nivå som den litterära texten. Det innebär förvisso en reduktion av det ursprungliga förloppet, men en reduktion som vi måste acceptera när vi behandlar alla typer av empiriskt material; något kommer alltid att förbli ”fördolt” eller ”gå oss förbi”:

I samma ögonblick som vi betraktar undervisning som text har en ursprunglig erfarenhet transformerats: begrepp som ”lektion”, ”gruppsamtal”, ”undervisningsförlopp” betecknas nu med begreppet ”text”. Det finns inget i de ursprungliga begreppen, till exempel begreppet ”lektion”, som leder till att betrakta den som text, utan det är mitt behov av att interagera gentemot lektionen i forskningssyfte som fått mig att omvandla lektionen till text. Ur forskningssynpunkt ligger det dock en stor poäng i att tänka sig att undervisningen är en text, för det är nyckeln som öppnar dörren till den redskapsbod som används i textanalys.²²⁴

Den invändning som eventuellt skulle kunna komma från dem som företräder ett traditionellt textkritiskt studium – eller som i begreppet litterär kompetens ser ett studium av texternas strukturella förutsättningar – nämligen att det i så fall skulle handla om samma förhållande mellan forskande subjekt och texten som forskningsobjekt i båda fallen – låt vara av estetisk medveten text i ena fallet och av utskriften av samtal i det andra – kompliceras av just den uppdelningen i efferent och estetisk läsart som Rosenblatt beskriver. I ett transaktionellt perspektiv kan begreppsparet dels beskriva olika läsarter, till exempel en vetenskapligt objektiv läsart i förhållande till inkännande upplevelseläsning, dels olika typer av texter, så som fackbokstexter kontra skönlitteratur, detta naturligtvis beroende av att läsarter och genrer ingår i samma komplexa förhållande mellan läsaren och texten. Minns till exempel den tyska studenten i det tidigare återgivna exemplet från Linnérs avhandling, han som läste fackbokstexter med pennan i

²²⁴ Ibid., s. 18.

hand vid skrivbordet och skönlitteratur tillbakalutad i länstolen. Elmfeldt menar att en begränsning i ”Rosenblatts teoribildning är att den inte i någon högre grad diskuterar reception ur ett genusperspektiv”²²⁵ – emellertid låter sig hennes begreppspår också anas bakom uppdelningen mellan den sanktionerade objektiva, vetenskapliga läsningen och den kvinnliga, identifikatoriska läsningen. Den identifikatoriska läsningen kopplas då inte bara till skönlitterär genre i allmänhet utan till något som i ett klassicistiskt genresystem betraktats som lägre genrer, som till exempel veckotidningsnovellerna i Lisbeth Larssons avhandling. I sin litteraturdidaktiska avhandling från 1992, *Gymnasiekulturer*, beskriver Gun Malmgren de undersökta flickornas kulturkonsumtion som karaktäriserad av en sentimental och empatisk reception, och summerar i den engelska sammanfattningen: ”A ’Gone With the Wind culture’ is still going strong.”²²⁶

Kritik av en förment objektivistisk, vetenskaplig läsart är således en del av den svenska litteraturdidaktiska vetenskapen så som den formerar sig under 80- och 90-tal, ett resultat av socialkonstruktivistisk epistemologi som visserligen utgår från Rosenblatts uppdelning mellan efferent och estetisk läsning men som samtidigt anser sådana kategorier vara resultatet av sociala och historiska konstruktioner. Kathleen McCormick – vars teorier vinner allt större inflytande inom det svenska litteraturdidaktiska fältet vid millennieskiftet och vars *The Culture of Reading and the Teaching of English* kan sägas tillhöra litteraturdidaktikens kanoniska skrifter, om vi med kanon avser titlar som utgör referenspunkter i snart sagt alla avhandlingar inom området under 00-talet – påpekar att Rosenblatts tydliga distinktion mellan efferenta och estetiska läsningar ”basically accepts the legitimacy of the objectivist model of reading for non-literary texts”.²²⁷

Från en socialkonstruktivistisk, genuskritisk ståndpunkt är det vanligare att vända på steken, som till exempel Lisbeth Larsson gör, och hävda möjligheten att läsa också ”icke-litterära texter” på ett estetiskt, inlevelsemässigt sätt, eller kanske snarare: att avslöja den objektiva vetenskapligheten som en konstruktion på samma nivå som det subjektiva tyckandet.

²²⁵ Ibid., s. 44.

²²⁶ Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, diss., Lund: Didaktikseminariet, 1992, s. 335.

²²⁷ McCormick, 1994, s. 37.

”The primary danger of treating the literary as a separate kind of reading”, skriver McCormick, ”is the insights about the way readers construct literary texts, and an objectivist model will be maintained for texts that are supposedly more ’information based’.”²²⁸ För McCormick är det alltså frågan om att se både den efferenta och estetiska läsningen som möjliga konstruktioner av texter och med hjälp av en sådan insikt förhålla sig kritiskt till icke-litterära texter på samma sätt som till litterära. En sådan insikt handlar om att se både den objektiva, vetenskapliga textanalysen och den subjektiva erfarenhetsmässiga analysen, både de genremässiga förutsättningar som ger texten och den ”genre” som läsningen utgör, som determinerade av en mängd olika faktorer, sociala och historiska, som möjliggör en mängd olika tolkningar. McCormick ser här texten som ett kampfält, mellan privilegierade läsningar och andra som ses som oriktiga, mellan textens ideologiska position och läsarens, mellan textens implicite läsare och den kunskap och de antaganden om den litterära texten som läsaren för med sig in i läsningen. Det finns således ett strukturanalytiskt drag i McCormicks tänkande och det skulle vara möjligt att gå varvet runt och med utgångspunkt från hennes modell hävda den litteraturdidaktik som Bäckman efterlyser, en didaktik som studerar det underliggande system som gör litterära effekter möjliga och de konventioner som styr vår läsning – den litterära kompetensen skulle i så fall vara liktydig med ”the insights about the way readers construct literary texts”.

Som vi ska se i de följande kapitlen kommer visserligen kompetensbegreppet att dyka upp i olika skepnader i de litteraturdidaktiska avhandlingarna under det begynnande 2000-talet, med då ofta i förhållande till så kallade nya medier, i form av ”fiktionskompetens” eller ”mediekompetens”. McCormicks modell blir ofta traderad, rentav central, inom det litteraturdidaktiska fält som formeras, men då ofta som ett verktyg för att beskriva olika ”litterära repertoarer”, där exempelvis en elevgrupps vana vid nya medier som datorspel kan beskrivas som en specifik repertoar som inte matchar lärarnas traditionella litterära repertoar. Studiet av underliggande system och konventioner, det som McCormick kallar textens respektive läsarens ideologiska repertoarer, är mer problematiskt: ”One of the functions of ideology in any society is, as far as possible, to define and limit the linguistic and other communicative practices.” Medan de tidigare

²²⁸ Ibid.

erfarenhetspedagogiska skrifterna stakade ut en litteraturdidaktik delvis inriktad på analys av de bakomliggande ideologier som styr de uttalanden som kan göras om litteratur tycks den vetenskapliga diskurs som är på väg att formeras inom fältet vid skiftet mellan 1900- och 2000-tal beskriva sådana utsagor om ideologi som normativa, som "ovetenskapliga". De ligger därmed utanför *connaissance*, utanför det som är möjligt att säga i en vetenskap som har läsandet eller, för att tala med Elmfältdt, "den litterära händelsen" som studieobjekt. Så gör till exempel Gunilla Molloy följande reservation i sin avhandling: "Ideologiska föreställningar är oftast omedvetna, skriver McCormick. Av samma skäl som jag valt att inte psykologisera kring mina informanter, kommer jag inte heller att söka efter omedvetna föreställningar hos dem."²²⁹

Jag återkommer till det litteraturdidaktiska fältets formering under början av 2000-talet i de följande kapitlen, och till teoretiker som McCormick, och nöjer mig nu med att konstatera att fältet som det gestaltar sig vid ingången av det tjugoförsta århundradet konstitueras av en rad grundläggande spänningar, spänningen mellan skilda läsarter, mellan faktiv och fiktiv läsning, mellan en objektiv, distanserad läsning och en subjektiv, identifikatorisk läsning, men också mellan litteraturvetenskapliga och pedagogiska teorier å ena sidan, och undervisningens praktik å andra sidan. En problematisk epistemologisk spänning handlar fortsättningsvis om textens ontologiska status, som artefakt eller som "händelse", och om de skilda förståelserna av kompetensbegreppet som är kopplat antingen till ett kulturarv, en mer eller mindre accepterad kanon, eller till en interkulturell, antropologisk kultursyn. Under inflytande från bland annat anglosaxisk reader response-teori förändras litteraturstudiet under den andra halvan av 1900-talet från att handla om textanalyser av ett antal privilegierade texter till att sätta fokus på den individuella, känslomässiga och erfarenhetsmässiga läsningen, på det som Judith Langer – en annan av de litteraturteoretiker vars idéer kommer att användas flitigt i de svenska avhandlingarna – kallar "a horizon of possibilities".²³⁰ En sådan utveckling påverkar från och med 1970-talet både den svenska litteraturvetenskapen och den nya litteraturdidaktiska vetenskap som börjar formeras under de sista åren på 70-talet. Det är emellertid inte

²²⁹ Molloy, 2002, s. 71.

²³⁰ Judith Langer, "Rethinking literature instruction", Langer (red.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response*, Urbana, Illinois: NCTE, 1992, s. 37.

frågan om någon entydig utveckling utan om fortsatta spänningar mellan inte minst det litteraturvetenskapliga studiet av den litterära texten och det litteraturdidaktiska studiet av läsningen. Dessa spänningar fortsätter att präglade det litteraturdidaktiska fältet in på 2000-talet, och medan ökade krav på didaktisk medvetenhet i den litteraturvetenskapliga undervisningen och en relativisering av textbegreppet i förhållande till ett antropologiskt kulturbegrepp ställer den litteraturvetenskapliga forskningen under nya utmaningar blir det litteraturdidaktiska forskningsområdet en än mer väsentlig del av det litteraturvetenskapliga forskningsfältet i sin helhet.

Tredje delen

De litteraturdidaktiska avhandlingarna 2000-
2009

Kapitel V

Expansion och konsolidering

Didaktiskt perspektiv i litteraturvetenskaplig forskning

I den korta redaktionella text som inleder *Tj/* nr 3 2002 motiverar Anders Ohlsson det faktum att volymen innehåller en temaavdelning om ”Litteraturvetenskap och didaktik” med ett antagande om att de didaktiska frågorna torde vara aktuella också för dem som undervisar inom det litteraturvetenskapliga området. Vidare konstaterar han: ”Det didaktiska perspektivet har på senare tid aktualiserats genom att det numera finns en särskild utbildningsvetenskaplig kommitté inom Vetenskapsrådet, vilken skall ’främja forskning om kunskap och lärande i skilda sammanhang och i skilda former’.”²³¹ Litteraturdidaktikens betydelse för litteraturvetenskapen uppmärksammas därmed från två håll, dels inifrån själva disciplinen där frågor om litteraturens ställning och funktion bör vara en angelägenhet för varje litteraturstudium, dels utifrån, från den ekonomiska och politiska styrning som understryker vikten av den ämnesdidaktiska forskningen. Att dessa två incitament för en litteraturdidaktisk forskning hänger samman behöver knappast beläggas, och det är också troligt att det didaktiska forskningsfältets ökade betydelse för litteraturvetenskapen står att finna i just detta samband. Genom att på en övergripande forsknings- och utbildningsstrategisk nivå frigöra resurser till ”forskning om kunskap och lärande” skapas förutsättningar för ett litteraturvetenskapligt vetenskapsfält som i första hand undersöker den litterära kunskapsförmedlingen, samtidigt som en sådan forskning alltså kommer att äga rum i ett större utbildningsvetenskapligt sammanhang. Som omnämnts i tidigare kapitel är det, alltifrån de första forskningsprojekten inom den Pedagogiska gruppen i Lund, en sådant ”tvärvetenskapligt” sammanhang som möjliggör det nya litteraturdidaktiska fältet och som

²³¹ Anders Ohlsson, ”Från redaktionen i Växjö”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2002: 3, s.2.

samtidigt aktualiserar metateoretiska frågor om fältets avgränsning och funktion. Försöken att definiera ämnesdidaktiken, som vi tidigare sett talrika exempel på inom den pedagogiska forskningen, avspeglar sig under 2000-talet också i de enskilda avhandlingsprojekten i litteraturdidaktik, där det blir väsentligt att söka avgränsa och inmuta det nya forskningsfältet. Att definitionsfrågorna så till den grad skjuts i förgrunden tyder på en instabilitet i förhållande till tidigare forskningstraditioner. Men det kan också ses ett tecken på att fältet fortfarande befinner sig i en konstitueringsfas och ännu inte avgränsat sig från det större område av vetande, av åsikter och föreställningar, som utgörs av den övergripande utbildningspolitiken och den massmediala polemiken omkring skolfrågorna.

Att den didaktiska forskningen ökar i betydelse under 2000-talet är i alla förhållanden oomtvistligt. Som jag nämnde inledningsvis räcker det med en kvantitativ skattning av antalet avhandlingar för att konstatera ett sådant faktum. ”Läroverutbildningsreformen 2000, medförde att det ämnesdidaktiska forskningsfältet växte kraftigt under 2000-talets första år”, konstaterar också Annette Ewald.²³² Hur ett sådant expanderande forskningsområde förhåller sig till det litteraturvetenskapliga fältet i dess helhet är däremot inte lika självklart. Mellan det nummer av *TJ* som utkommer 2002 med en temaavdelning om litteraturvetenskap och didaktik, bestående av tre artiklar, och det dubbelnummer med 14 litteraturdidaktiska artiklar som avslutar tidskriftens årgång 2010 tycks det som om det blivit mer angeläget att diskutera just ett sådant förhållande. Det som i Anders Ohlsson inledning till nummer 3 2002 knappast ens är en antydning om relationen mellan forskningsområdets ökade betydelse och den övergripande styrningen av forskningsresurser blir i Anders Öhmans förord 2010 explicit uttryckt. Detsamma gäller också det faktum att den litteraturdidaktiska forskningen med sin koppling till pedagogisk forskning i synnerhet och det utbildningsvetenskapliga området i allmänhet har haft en problematisk ställning, inte alltid helt accepterad som litteraturvetenskaplig forskning och samtidigt kritiserad från läroverutbildningens håll för att vara alltför teoretisk, alltför lite knuten till undervisningens realiteter:

De senaste åren kan man skönja en förändring av denna ömsesidiga misstro mellan litteraturdidaktiker och litteraturvetare. Det beror naturligtvis till en del

²³² Ewald, 2007, s 101.

på krassa ekonomiska omständigheter. Lärarutbildningen har blivit viktigare än tidigare för att garantera fortlevnaden av ämnet litteraturvetenskap när den humanistiska forskningen och utbildningen överhuvudtaget är hotade. Ett liknande hot riktas emellertid idag även mot litteraturens ställning i skolan i den nya läroplanen för grundskola och gymnasium. I en tid när det framför allt är forskningens och utbildningens ”nytta” och mätbarhet som premieras, har det blivit viktigare att ta fasta på det som förenar i kampen mot en gemensam fiende.²³³

Den gemensamma fienden skulle i det här fallet alltså vara den övergripande utbildnings- och forskningspolitiken och dess krav på nyttiggörande och på mätbara resultat. Det faktum att litteraturdidaktiker och litteraturvetare gör gemensam sak mot en sådan yttre kraft skulle kunna tyda på att det litteraturdidaktiska fältet är på väg att formera en avgränsad vetenskaplig diskurs i förhållande till ett större område av utsagor, till *savoir*. Det innebär således att fältet är på väg att avgränsa de utsagor som kan betraktas som didaktisk vetenskap och de utsagor som i stället tillhör ett allmänt område av åsikter eller ett politiskt, pragmatiskt område av samhällsplanering och styrning – möjligen med den reservationen gjord, att utsagor om ”nytta” eller ”mätbarhet” kan visa sig i den vetenskapliga diskursiva formationen som ett mer direkt förhållande till de omgivande diskurserna.

Ser vi till konkreta, inomvetenskapliga exempel på det förändrade förhållandet mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktisk forskning kan vi förutom den ökande mängden avhandlingar, forskningsrapporter och artiklar finna en breddning av ämnen och forskningsfrågor. De frågor som anknyter till ny informationsteknologi och nya medier blir på allvar en del av den litteraturdidaktiska forskningen under 2000-talet. Mellan Johan Elmfeldts artikel i *T/* 3, 2003, ”Texten, människan och maskinen: så förändras vetenskapliga domäner” – där ett semiotiskt ”maskinbegrepp” utreds i förhållande till litteraturvetenskaplig forskning – och Stefan Lundströms och Christina Olin-Schellers artikel ”Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum?” i *T/* 3-4, 2010 ligger ett decennium av stark utveckling inom litteraturdidaktiken där uttryck som ”det vidgade textbegreppet” eller ”skärmkultur” blivit allmänt vedertagna och självklara också i diskurser utanför de

²³³ Öhman, 2010, s. 3.

vetenskapliga formationerna.²³⁴ I skörden av litteraturdidaktiska avhandlingar från 2000-talet märks närvaron av en sådan ”skärmkultur” i ett flertal arbeten, också om den inte något fall görs till det huvudsakliga studieobjektet. Olin-Scheller säger sig, i sin avhandling *Mellan Dante och Big Brother* från 2006, inte vilja använda sig av ett alltför vidgat semiotiskt textbegrepp, men förklarar samtidigt att de ”fiktionstexter som är aktuella för min studie är uppbyggda av alfanumeriska tecken, typografisk text, ljud och bilder”.²³⁵ I *Textens väg* skriver Stefan Lundström att hans undersökning ”kommer att använda text i vidgad betydelse”, men att urvalet begränsas ”till att gälla vad jag kallar fiktionstexter”.²³⁶ Christian Mehrstam förklarar sig inte ha några principiella invändningar mot att låta en ”övergripande syn på text innefatta vad som också kallas bild film etc. i enlighet med tanken på ’det vidgade textbegreppet’”, men att avhandlingen inte ”handlar om de teoretiska konsekvenserna av en sådan vidgning”.²³⁷ Annette Ärheim talar i sin avhandling om de ”överskådliga möjligheter” som möjliggjorts av den ”digitala teknikutvecklingen”, men påminner samtidigt om ”antikens Grekland” där lyriken var ”ämnad att framföras till musik”.²³⁸ Exempelen kan göras fler och visar att det under 00-talet knappast är möjligt att göra en studie av den samtida litteraturundervisningen utan att på något sätt förhålla sig till de så kallade nya medierna. Samtidigt är det värt att notera att ingen av de litteraturdidaktiska avhandlingarna gör den multimodala

²³⁴ Båda begreppen har används i kursplaneskrivningar och därefter diskuterats i skilda sammanhang, i forskning så väl som i allmän skoldebatt. Det gäller i synnerhet ”det vidgade textbegreppet”, som förutom det skrivna ordet innefattar bild, film och ljud. Det skrevs första gången in i kursplanerna 1994 med argumentet att skolan bör gå i takt med det omgivande och föränderliga samhället där generell mediekompetens blir allt viktigare (Skolverket.se). Begreppet ”skärmkultur” används bland annat av Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon i forskningsprojektet ”Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska under påverkan” (2010-2012) och i ett tidigare projekt med liknande utgångspunkter (Elmfeldt & Erixon, *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*, Stockholm/Steag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2007). Begreppet förekommer också i kursplaner, exempelvis i ett av de förväntade studieresultaten i en mediekurs på 7,5hp vid Linnéuniversitetet, fastställd av fakultetsnämnden för humaniora och samhällsvetenskap 20091102: ”utifrån en konkret medieprodukt i dagens skärmkultur (film, videoinstallation, dataspel, TV-serier eller liknande) analysera hur medieformer påverkar uttryck, form och innehåll.”

²³⁵ Olin-Scheller, 2006, s. 18.

²³⁶ Lundström, 2007, s. 19.

²³⁷ Mehrstam, 2009, s. 59.

²³⁸ Ärheim, 2007, s. 100.

litteraturundervisningen till huvudsakligt undersökningsområde, något som vi kan finna exempel på när det gäller danska avhandlingar inom det litteraturdidaktiska fältet, till exempel Nikolaj Frydensbjerg Elfs *Towards Semiocty?*²³⁹ Däremot har den så kallade "skärmkulturen" varit föremål för intresse inom andra forskningsprojekt, liksom i den svenska samhällsdebatten i stort, och också resulterat i avhandlingar inom angränsande forskningsområden.²⁴⁰

En annan breddning av den litteraturdidaktiska forskningen under 00-talet berör frågor om genusmässiga skillnader eller likheter. När Gunilla Molloy lägger fram sin avhandling *Läraren, Litteraturen, Eleven* 2002 gör hon det, som hon säger, inom en tradition som "i Sverige framför allt upprätthållits av Pedagogiska Gruppen i Lund", men menar samtidigt att hon på en viktig punkt breddat denna tradition, eftersom "få av forskarna, förutom Johan Elmfeldt i Pedagogiska Gruppen intresserat sig för könsaspekten vid läsning av skönlitteratur i skolan".²⁴¹ Molloy använder Lars-Åke Malmgrens tre svenskämneskonceptioner, framför allt för att kategorisera lärares sätt att organisera litteraturundervisningen, men bidrar med ytterligare en ämneskonception: svenska som kvinnoämne: "Svenskämnet med sin betoning på läsande och skrivande, vilket av tradition ansetts vara 'kvinnliga' sysselsättningar, kan anses vara ett 'kvinnoämne'".²⁴²

Om nu få av de litteraturdidaktiska forskarna intresserat sig för "könsaspekten" före 2002 blir det desto fler under de följande åren. Så intresserar sig exempelvis Christina Olin-Scheller, Annette Årheim och Helen Schmidl alla för vad som skulle kunna beskrivas som skillnaden mellan flickors läsning av berättelser med "sanningsanspråk" och pojknarnas konsumtion av hjälteberättelser, medan Maria Ulfgard ägnar hela sitt avhandlingsarbete *För att bli kvinna – och av lust* (2002) åt att undersöka vad ett antal flickor läser utanför skolan – och inom svenskämnet – och hur de ser på denna sin läsning.

²³⁹ Nikolaj Frydensbjerg Elf, *Towards Semiocty? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes. A Design-Based Educational Intervention*, diss., Odense: Syddansk universitet, 2009.

²⁴⁰ Två exempel är Carin Falkners avhandling i pedagogik, *Datorspelet som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelet*, Örebro: Örebro Studies in Education, 2007, och Anna Gunders litteratursociologiska avhandling, *Hyperworks: on digital literature and computer games*, Uppsala: Uppsala universitet, 2004.

²⁴¹ Molloy, 2002, s. 51.

²⁴² *Ibid.*, s. 21.

En sådan breddning av forskningsområdet har delvis sin upprinnelse i det faktum att den nya svenska litteraturdidaktiken utvecklats i ett gränsområde mellan litteraturvetenskap, nordiska språk, pedagogik och till viss mån också sociologi – just den ”tvärvetenskaplighet” som enligt Pedagogiska gruppen skulle utgöra en förutsättning för ett dialektiskt förhållande mellan teori och praktik. Men framför allt är det fråga om en breddning som också – och kanske i än högre grad – äger rum inom det större litteraturvetenskapliga fältet redan under 80- och 90-tal, där särskilt genusvetenskapliga problemställningar, men även studier av nya medier, blir vanligare under inflytande från ett bredare fält av kulturstudier.

Breddningen av forskningsfrågor har, liksom de tvärvetenskapliga forskningsmiljöerna betydelse för hur vi uppfattar förhållandet mellan litteraturdidaktik och det litteraturvetenskapliga forskningsfältet i sin helhet. Att litteraturdidaktiken i större utsträckning än under de föregående decennierna har uppfattats som en del av den litteraturvetenskapliga forskningen, också från observationspunkter inom disciplinen, får de ovan citerade förorden i *Tj/* tjäna som exempel på. Vad som därmed kan betraktas som en litteraturdidaktisk avhandling inom det litteraturvetenskapliga forskningsfältet kan – liksom fallet också inom andra vetenskapsområden – knappast avgöras med avsikt på val av forskningsämne eller forskningsfrågor, utan det måste bli en fråga om tämligen svävande disciplinära avgränsningar.

Många av de aktuella avhandlingarna har sin upprinnelse i forskarskolan med didaktisk inriktning, *Smdi*, och kan beskrivas på det sätt som Annette Ewald gör i inledningen av sin avhandling, som en ”ung tvärvetenskaplig forskningsgren” som ”står på tre ben, ett litteraturvetenskapligt, ett språkvetenskapligt och ett didaktiskt”.²⁴³ För att betrakta forskningen som i första hand litteraturvetenskaplig krävs att det förstnämnda benet utgör stödjeben, vilket Lars Brink också understryker i sin recension av Birgitta Bommarcos avhandling *Texter i dialog*, i *Samlaren* 128: 2007: ”Birgitta Bommarcos studie är en av flera avhandlingar som vuxit fram inom forskarskolan i Svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola och som publicerats de senaste åren, men till skillnad från en del av de andra är hennes avhandling tydligt inriktad på *litteraturdidaktik*.”²⁴⁴ Samme recensent inleder sin

²⁴³ Ewald, 2007, s.15.

²⁴⁴ Lars Brink, recension av Birgitta Bommarco, *Texter i dialog, Samlaren*, 128: 2007, s. 354.

anmälan av Olin-Schellers avhandling i samma volym av *Samlaren*: ”Christina Olin-Schellers avhandlingsarbete har ägt rum inom ramen för den Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning men doktorsavhandlingen har lagts fram i ämnet litteraturvetenskap vid Karlstads universitet.”²⁴⁵

Det kan alltså förefalla som om det här är av vikt att förklara de litteraturdidaktiska avhandlingarnas utgångspunkt i litteraturvetenskapen, för att på så sätt skilja dem från andra svenskämnesdidaktiska avhandlingar. Å ena sidan är den svenska litteraturdidaktiska forskningen huvudsakligen en del av den svenskämnesdidaktiska forskningen, å andra sidan kan understrykandet av den litteraturdidaktiska forskningspositionen tjäna som avgränsning mot ett svenskämnesdidaktiskt fält där ett alltför ensidigt intresse för litteraturen i undervisningen uppfattas som ett hot mot tvärvetenskaplig praxis. Oavsett hur det förhåller sig med sådana positioneringar kan vi konstatera att det litteraturdidaktiska fältet expanderar som en del av det svenskämnesdidaktiska fältets expansion.

Det kan visserligen vara vanskligt att använda recensionerna av didaktiska avhandlingar i *Samlaren* som ett kriterium för det litteraturdidaktiska fältets expansion, men faktum är att medan endast få litteraturdidaktiska avhandlingar recenserade under tjuugoårsperioden mellan 1980 och 1999, bereder *Samlaren* plats för sex stycken recensioner under åren mellan 2002 och 2009. Förutom avhandlingarna av Olin-Scheller och Bommarco, också dem av Maria Ulfgård, Kerstin Bergöö, Stefan Lundström och Christian Mehrstam. Till de i *Samlaren* recenserade avhandlingarna skulle också mycket väl kunna fogas ytterligare ett antal som på samma sätt som Bommarcos är inriktade på ”litteraturdidaktik”, nämligen de ovan nämnda avhandlingarna av Gunilla Molloy, Annette Årheim, Annette Ewald och Helen Schmidl, samt Ingrid Mossberg Schüllerqvists *Läsa texten eller ”verkligheten”* och Lotta Bergmans *Gymnasieskolans svenskämnen*. Också Sten-Olof Ullströms *Likt och olik* hör hit, en historiskt inriktad receptionsstudie i Lars Brinks efterföljd, som till och med tydligare än de övriga litteraturdidaktiska avhandlingarna kan försvara en plats litteraturvetenskapens huvudfåra. Det lönar emellertid föga att i sammanhanget ägna alltför mycket möda på att artbestämma varje enskild avhandling, det är tillräckligt att konstatera att

²⁴⁵ Ibid., s. 358.

litteraturdidaktiken under 00-talet har blivit en etablerad del av den litteraturvetenskapliga forskningen.

Bachtin och det dialogiska klassrummet

Trots en tydlig expansion av forskningsfältet under 00-talet, och trots en relativ breddning av infallsvinklar och forskningsfrågor, är det påtagligt hur homogent det svenska litteraturdidaktiska fältet i själva verket är. Mest märkbart är detta när det gäller de så kallade metodvalen och i insamlandet av empiri – de flesta studier skulle kunna gå under beteckningen ”klassrumsforskning” – men också de teoretiska utgångspunkter som har sin upprinnelse i reader response, och som vi har sett introducerade i Sverige under framför allt 80- och 90-tal är – kanske föga förvånande – gemensamma för de flesta avhandlingsarbeten. De amerikanska receptionsteoretikerna Louise Rosenblatts och Kathleen McCormicks teorier har mer eller mindre avgörande betydelse för samtliga av de ovan nämnda avhandlingarna. McCormicks schematiska figur över läsar- respektive textrepertoarer finns exempelvis avbildad i Molloy, Ulfgårds, Olin-Schellers och Ullströms avhandlingar, medan ytterligare flera refererar till de begrepp som figuren illustrerar.²⁴⁶

Emellertid finns det också i avhandlingarna en del vanligt förekommande teoretiska referenspunkter som visserligen är hämtade ur anglosaxisk receptions- eller skolforskning, men som har sin upprinnelse i andra forskningsfält. Så är till exempel Michail Bachtins så kallade *dialogism* vanligt förekommande i avhandlingarna under 00-talet, då ofta sedd genom den norska ämnesdidaktikern Olga Dysthes resonemang om det dialogiska klassrummet.²⁴⁷ ”Dysthe utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande som har sin utgångspunkt i tankar från Dewey, Mead, Vygotsky och Bakhtin”, skriver Birgitta Bommarco, och citerar Dysthes beskrivning av dialogism som en process där kommunikation

²⁴⁶ McCormicks modell beskriver läsningen som ett förhållande mellan två fält som i grunden är ideologiskt styrda, textens repertoar respektive läsarens repertoar, och ett mellanliggande fält som är läsningens själva kontaktyta där ett växelspel mellan textens repertoar och läsarens repertoar – så kallad ”matchning av repertoarer” – sker i ett spektrum mellan det specifikt litterära och det allmänna. McCormick, 1994, s. 73.

²⁴⁷ Olga Dysthe, *Det flerstämmige klassrummet. Skrivning og samtale for å lære*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1995.

och interaktion mellan människor är det centrala.²⁴⁸ ”Från Bachtin har jag hämtat ett grundläggande perspektiv och användbara begrepp”, skriver Ullström i inledningen av sin avhandling: ”Människan betraktas som en alltigenom social och aktivt handlade varelse.”²⁴⁹ I sin avhandling om *Läskulturer* förklarar Anette Ewald: ”Den sociokulturella utgångspunkten innebär också att jag ansluter mig till den tankegemenskap som i bachtinsk mening uppfattar att kunskap konstrueras i dialogisk kommunikation med andra människor och att språket, som en del av hela människan, spelar en central roll som medierande resurs, när vi skapar våra verkligheter.”²⁵⁰ I förhållande till en empiristisk klassrumsforskning får dessa tankar med utgångspunkt i Bachtin ofta karaktären av en dikotomi mellan ett så kallat ”monologiskt” och ett ”dialogiskt” klassrum. Så påpekar Olin-Scheller i sin avhandling att senare tiders klassrumsforskning ofta beskriver undervisning som ”monologisk” eller ”flerstämmig”: ”En flerstämmig eller dialogisk undervisning är präglad av interaktion och samspel mellan elever och lärare.”²⁵¹ Liksom också hos exempelvis Bergöö finns här inga direkta referenser till Bachtin, utan begreppen hämtas från Dysthe eller från den amerikanske språkforskaren Martin Nystrands klassrumsstudier.²⁵²

Att, som Dysthe och Nystrand gör, transponera det begrepp som Bachtin utvecklade i framför allt sin analys av Dostojevskijs romaner och använda det för att beskriva relationen mellan lärare och elever i en undervisningssituation är emellertid på många sätt problematiskt. Som Anders Öhman har påpekat går då de viktiga nyanserna i Bachtins teori förlorade: ”The reason for this might be a consequence of taking a theory that was applied to another subject area, making use of it in a different context basically in a metaphoric way.”²⁵³ Det är av stor vikt för Bachtins teori att den har utvecklats i förhållande till romanen, som

²⁴⁸ Bommarco, 2006, s. 58.

²⁴⁹ Ullström, 2002, s. 17-18.

²⁵⁰ Ewald, 2007, s. 34.

²⁵¹ Olin-Scheller, 2006, s. 230.

²⁵² Här är det framför allt ett kapitel som spelat roll i den svenska litteraturdidaktiska diskursen: Martin Nystrand, ”Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation”, Martin Nystrand, with Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast, *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, New York: Teachers College Press, 1997.

²⁵³ Anders Öhman, ”The Dialogic Classroom and Bachtin”, paper framlagt på det högre seminariet i litteraturvetenskap, Umeå universitet, 26 maj 2010, s. 5.

betraktas som en dialogisk genre, till skillnad från till exempel den monologiska dramagenren, eftersom romanen möjliggör flera olika röster, flera perspektiv och värderingar inom en och samma utsaga. Men det går inte heller att hävda att alla romaner skulle vara dialogiska, tvärtom, den polyfona eller dialogiska romanen är enligt Bachtin en skapelse av Dostojevskij, som hade en sällsynt förmåga att upptäcka och gestalta den djupa tvetydigheten och mångtydigheten hos varje fenomen: ”I varje röst kunde han höra två motstridiga röster, i varje uttryck se en spricka och beredskapen att genast övergå till ett annat, motsatt uttryck.”²⁵⁴

Inom den svenska litteraturdidaktiska forskningen glider begreppen således från sitt romananalytiska sammanhang till att handla om interaktionen i klassrummet, det vill säga från att ägna sig åt ämnesinnehållet i litteraturundervisningen till att beskriva det som fenomenografin under 80-talet skulle ha kallat en ”ramfaktor”. Under 00-talet blir begreppen så allmänna inom den svenska litteraturdidaktiken att det ”dialogiska” kommer att bli i det närmaste synonymt med begreppet ”litteraturdidaktik”, i betydelsen en medveten, reflexiv litteraturundervisning. I sin avhandling om litteraturundervisning i åttonde klass konkluderar Helen Schmidl: ”Jag upplevde att lärarna i min studie utifrån bästa förmåga försökte skapa ett dialogiskt och tillåtande samtalsklimat, men i framför allt tre klasser fick de svag respons.”²⁵⁵ Medan Lotta Bergman i sammanfattningen av sitt avhandlingsarbete skriver: ”Det dialogiska klassrummet ger utrymme för olika röster och erfarenheter; elevernas och lärares röster, röster från förr och nu och från både verbala och icke-verbala källor.”²⁵⁶ Paradoxalt nog kommer därmed de begrepp som utvecklats i diskussion om romanens särskilda förmåga att gestalta det mänskliga varats komplexitet att inom didaktiken främst användas för att beskriva en eftersträvansvärd pedagogisk samtalsstruktur i klassrummet som i de flesta fall inte har något som helst med litteratur att göra.²⁵⁷

²⁵⁴ Michail Bachtin, *Dostojevskijs poetik*, Gräbo: Anthropos, 1991, s. 37 (ryska originalet: *Problemy poetiki Dostojevskogo*, 1963).

²⁵⁵ Schmidl, 2008, s. 326.

²⁵⁶ Bergman, 2007, s. 334.

²⁵⁷ Ett intressant och udda yttrande i samtalet om Bachtins dialogism som didaktisk modell görs av Edmund Knutas i artikeln ”Bachtin som pedagog och didaktiker”, där det å ena sidan ges en mycket plausibel förklaring till Bachtins popularitet inom didaktiken – ”Jag menar att dialogiciteten appellerar till de skrivningar man kan finna i grund- och gymnasieskolans läroplaner om fostran till aktiva, ansvarstagande samhällsmedborgare” – å andra sidan påpekas att Bachtins

En annan uttolare av Bachtins tankegångar, Sigmund Ongstad, spelar också roll för de litteraturdidaktiska avhandlingarna under 00-talet, men då handlar det i första hand om forskarnas försök att avgränsa den ”nya” disciplinen ämnesdidaktik. Ongstad, som framför allt intresserat sig för Bachtins genre teorier och utvecklat dem i förhållande till det utbildningsvetenskapliga området, har, som tidigare nämnts, haft stor betydelse för den ämnesdidaktiska forsknings självförståelse i Norden. I sin brett upplagda avhandling från 1996, *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*, utreder Ongstad genrebegreppet grundligt i förhållande till en rad olika teoribildningar – ”Denne avhandlingen er derfor i prinsippet ikke mer enn en lang definisjon av selve begrepet”²⁵⁸ – men prövar det också i förhållande till skoluppgifter på olika nivåer och i olika ämnen i det norska utbildningssystemet. Här är Bachtins yttrings- och genrebegrepp av stor betydelse och då i synnerhet den ”posisjonering” som är ett av de drag som kännetecknar en yttring. Ongstad visar hur positioneringen sker i förhållande till skoluppgifterna när eleverna ska lära att yttra sig innanför det sammanhang och område som uppgiften ger vid handen, innanför den givna ”genren”, för att använda den breda sociala och semiotiska definition av begreppet som avhandlingen avgränsar – det vill säga att genrer här uppfattas som allmänskulturella yttringsformer som går tvärs genom discipliner och professioner.

En sådan tvärgående, semiotisk genreförståelse har naturligtvis haft betydelse för Ongstads definition av den nya ämnesdidaktiken i Norden, men avhandlingstexten hör knappast till de källor som används i de svenska litteraturdidaktiska avhandlingarna; sedd som en positionering inom genren ”avhandling”, i linje med Ongstads definition, avviker den också i formell mening mot dessa, något som jag får anledning att återkomma till i nästa kapitel. I stället är det ett par kortare texter av honom om ämnesdidaktiken som disciplin och forskningsfält, som haft betydelse för de svenska avhandlingarna, främst gäller det en artikel

teorier applicerade inom litteraturdidaktiken knappast har lett till nya perspektiv, och att detta, förvånansvärt nog, skulle bero på ett grundläggande problem i den exemplifiering som Bachtin själv väljer när han presenterar sin teori: ”När Bachtin exemplifierar den ’rena’ polyfona dialogen gör han detta utifrån Dostojevskij romaner (sic) och därmed bortser han ifrån att romanerna har en konstruktör, en författare.” Edmund Knutas, ”Bachtin som pedagog och didaktiker”, Bengt Schüllerqvist, Margaretha Ullström & Sten-Olof Ullström (red.), *Ämnesdidaktiska brobygen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, Karlstad: Karlstad University Press, 2009, s. 188.

²⁵⁸ Sigmund Ongstad, *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*, diss., Trondheim: Trondheims universitet, 1996, s. 2.

utgiven av Norges forskningsråd, ”Fagdidaktikk som forskningsfelt”, som citeras i flera avhandlingar, till exempel i dem av Annette Ewald och Ingrid Mossberg Schüllerqvist. ”Sigmund Ongstad, professor i norsksdidaktik i Oslo, beskriver det ämnesdidaktiska forskningsfältet som ’ett forskningsfält i rörelse’ och ämnesdidaktikern som ett slags ’tusenkonstnär’”, påpekar Annette Ewald apropå det faktum att det vid seminarier och konferenser under 00-talet gjorts allt fler ”försök att presentera och avgränsa fältet”.²⁵⁹ ”Ongstads sätt att definiera ämnesdidaktik har haft betydelse för avhandlingens uppläggning”, förklarar Ingrid Mossberg Schüllerqvist. ”Jag är intresserad av hur berättelser om ämnet uttrycks av olika aktörer och i olika miljöer.”²⁶⁰

Ett sådant intresse för att teoretiskt definiera det vetenskapliga fältet som är synligt i några av avhandlingarna under 00-talet får betraktas som en ny tendens, ett uttryck för ökad självmedvetenhet, liksom också intresset för framför allt Bachtins teorier kan ses som en utveckling – och kanske också som ett uttryck för det intresse för Bachtin som under samma period också ökat inom övrig litteraturvetenskaplig forskning. Utgångspunkterna i anglosaxisk receptionsteori känns däremot igen från de föregående två årtiondenas svenska litteraturpedagogik. Över huvud taget är det slående hur stark och obruten traditionen från den Pedagogiska gruppen i Lund ter sig när den studeras i förhållande till de litteraturdidaktiska avhandlingarna från 00-talet. Jag återkommer till detta förhållande och till de teoretiska ramverken i avhandlingarna i de följande kapitlen, men vill först peka på ett par andra, för många av avhandlingarna gemensamma utgångspunkter.

Postmoderna utgångspunkter

Som nämndes i inledningen av föreliggande studie är talet om en allomfattande ”kulturell vändning” eller ”ett postmodernt tillstånd” så vanlig i de litteraturdidaktiska avhandlingarna från det begynnande 2000-talet att de närmast kan liknas vid en gemensam utgångspunkt. ”Dagens forskningslitteratur redovisar allt oftare en djup och uppenbart spridd känsla av att världen hastigt förändras och vi med den”, skriver Gerd

²⁵⁹ Ewald, 2007, s. 101.

²⁶⁰ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 66.

Arfwedson. ”Allt fler talar om postmodernitetens nya värld och de nya krav den medför.”²⁶¹ En sådan ”känsla” är visserligen märkbar också inom andra samhällsvetenskapliga discipliner där forskningsansatserna är inriktade på rörelser i samtiden, till exempel i många sociologiska studier, men den har en särskild betydelse för den litteraturdidaktiska forskningen och kan möjligen vara en av orsakerna till att en radikalt ny litteraturpedagogik uppstår i Sverige under slutet av 70-talet och början av 80-talet. Redan i de tidiga rapporterna från Pedagogiska gruppen i Lund talas om behovet av en ny litteraturpedagogik i ett samhälle där den gamla borgerliga hegemonin spelat ut sin roll. Vi kan därmed upptäcka att resonemanget om en större samhällig förändring utgör själva den riktning omkring vilken det nya vetenskapsfältet formeras. Emellertid är det först tjugo år senare, när 90-talet övergår i det tjugoförsta seklet som en sådan omvälvande förändring görs till explicit utgångspunkt i de didaktiska forskningsansatserna. I avhandlingsarbetena är det då ofta den utbildningsvetenskaplige forskaren Andy Hargreaves som utgör teoretisk referenspunkt. Stefan Lundström, Lotta Bergman och Kersti Bergöö utgår alla från Hargreaves resonemang om det postmoderna samhället, och flera av de andra avhandlingarna förutsätter också att en allomfattande, omvälvande förändring har ägt rum på alla nivåer i samhället. För Hargreaves utgår dessa förändringar från näringslivet, men omfattar alla delar av samhällsorganismen:

Exclusive changes in economic and organizational life are being accompanied by and also interrelated with equally profound changes in the organization and impact of knowledge and information, in the global spread of ecological danger along with growing public awareness of that danger, in the geopolitical reconstruction of the global map, in the restitution and reconstruction of national and cultural identities and even in the redefinition and restructuring of human selves.²⁶²

Inom den svenska litteraturdidaktiska diskursen introduceras också synen på ett radikalt förändrat, ”nytt” samhälle ur ett mer kulturanalytiskt perspektiv under 90-talet, och kan därför via forskarutbildningar och högre seminarier i didaktik bilda bakgrund i de avhandlingar som läggs fram under den följande tioårsperioden. I *Skolan och de kulturella förändringarna* (1999) beskriver Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson

²⁶¹ Arfwedson, 2003, s. 21.

²⁶² Hargreaves, 1998, s. 37-38.

och Jan Thavenius den fundamentala förändring som påverkat samhället i stort och naturligtvis också undervisningen som en *kulturell vändning*. Här resonerar de tre litteraturdidaktikerna omkring hur ett ”breddat”, antropologiskt, kulturbegrepp kan appliceras både på den övergripande samhällsliga makronivån och på den mikronivå som utgörs av skolkulturer, till exempel dem i vilka litteraturundervisningen ligger inbäddad, där den ena nivån kan sägas avspegla den andra:

I den här boken har vi föresatt oss att diskutera och undersöka de kulturella förändringarna i denna nya värld, och vilka konsekvenser de kan få för frågor om kultursyn, kulturell reproduktion och pedagogik. Tematiken rör hela det kulturella fältet, men den återkommande prövostenen är skolan. Vår utgångspunkt är att vi i nuläget står inför ett kulturellt system där olika delar korresponderar med varandra, och där t.ex. uppfattningen om vad romanestetik är för något kan vara ett uttryck för samma kulturella förändring som påverkat läroverkens arbete med nya medier inom t.ex. Medieprogrammet. Något har hänt.²⁶³

Utsagan anger att skolan är den punkt på den mikroskopiska skalan där de stora rörelserna på den makroskopiska skalan, ”förändringarna i denna nya värld”, får särskilda implikationer. En sådan implikation kan enligt exemplet vara resultatet av en särskilt slags ”romanestetik” och det arbete som *läroverkets* arbete med *nya medier* innebär i det vid tiden för utsagan nyligen omstrukturerade svenska gymnasiet Medieprogram. Det exclamation som avslutar citatet – ”Något har hänt” – syftar därmed inte bara på de övergripande förändringarna i ”denna nya värld” utan också på de förändringar inom skolkulturen och litteraturdidaktiken som resulterat i läroverk, studier av nya medier och i konstruktionen av gymnasiet Medieprogram. Det som i exemplet knyter samman studier av nya medier med en förmodat ny romanestetik är själva läroverket, den konkreta manifestationen av den tvärvetenskapliga syntesen mellan teori och praktik som erfarenhetspedagogiken förespråkade tjugo år tidigare. Det kan därmed förefalla som om den förändring som skett på ett övergripande plan till fullo korresponderar med de förändringar som erfarenhetspedagogisk forskningen förespråkade på en litteraturdidaktisk mikronivå, och att en sådan forskning därefter lett till konkreta

²⁶³ Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund: Studentlitteratur, 1994, s. 22-23.

förändringar både i skolans organisation av litteraturstudiet och i synen på själva ämnesinnehållet – ”romanestetiken” och de ”nya medierna”.

Att ”något har hänt” blir därmed en grundläggande förutsättning för avhandlingarna på 00-talet, inte bara när det gäller antagandet om en större samhällelig förändring, ett nytt postmodernt tillstånd, utan också när det gäller en hypotetisk utgångspunkt i en ny, till dessa större förändringar korresponderande, litteraturdidaktik. Att denna nya litteraturdidaktik, i skrifter som den ovan nämnda, presenteras på ett sätt som delvis pekar tillbaka mot de riktlinjer som under 70-talet drogs upp av Pedagogiska gruppen i Lund kan förklara varför bekännandet till en erfarenhetspedagogisk tradition är lika vanligt förekommande i avhandlingarna som talet om ett nytt postmodernt tillstånd.

Den kulturella vändning som Magnus Persson, åtminstone i inomvetenskaplig bemärkelse, kan tidsbestämma till 1973 – det år då Hayden Whites *Metahistory* och Clifford Geertz *The Interpretation of Cultures* utkommer²⁶⁴ – blir således en referenspunkt för många av de litteraturdidaktiska avhandlingar som läggs fram under det begynnande 2000-talet. Visserligen är Annette Ewald den enda av avhandlingsförfattarna som explicit nämner Clifford Geertz, och då helt kortfattat i metodavsnittet, men förändringarna i synen på kulturbegreppet liksom resonemangen om ett postmodernt tillstånd genomsyrar ändå de flesta litteraturdidaktiska avhandlingar mer eller mindre explicit. Så menar till exempel Lotta Bergman i sin avhandling att de didaktiska frågorna ”är relaterade till de omfattande kulturella förändringar som präglar den tid vi lever i: medialiseringen, mångkulturaliteten och förändringarna inom informations- och kommunikationsteknologin”.²⁶⁵ Medan Annette Årheim i sin avhandling om det hon benämner *reality-texter* eller *faktionslitteratur* påminner om den postmoderna insikten att medier skapar verkligheter och inte bara avbildar dem, samtidigt som hon aningen kryptiskt tillägger att ”den ’vanliga människan’ i globaliseringens spår också tvingas till omdefinition”.²⁶⁶

²⁶⁴ Persson stödjer sig här på Marjorie Garbers skrift *A Manifesto for Literary Studies* (2003) som kan betraktas som ett av många exempel på den ”genre” av försvarstal för litteraturen och litteraturstudierna som på senare tid blivit mycket vanliga i den engelskspråkiga diskursen, men som väl i Sverige framför allt representeras av Magnus Perssons egen *Varför läsa litteratur*. Persson, 2007, s 29-30.

²⁶⁵ Bergman, 2007, s. 13.

²⁶⁶ Årheim, 2007, s. 6.

Stefan Lundström å sin sida, utgår i sin avhandling från det som Hargreaves kallar *postmoderna dimensioner*. Lundström väljer ut fem av dessa dimensioner som särskilt relevanta för sin studie, bland annat dem som Hargreaves kallar *flexibla ekonomier*, *den rörliga mosaiken* och *det gränslösa jaget*. I avhandlingens avslutande del prövar han dem på utfallet av det empiriska materialet, ett material som består av såväl styrdokument och intervjuer med lärare som av analyser av metoddiskussioner i svenskläraryrkeförbundet *Svenskläraren*. Avsikten är att jämföra den nivå som Lundström kallar retorisk och som framför allt är synlig i styrdokumentet med den praktik som utgörs av lärarnas litteraturundervisning. Kanske inte helt förvånande finner han det postmoderna tillståndet tydligast avspeglat i kursplanernas retorik, men också i den mer traditionellt grundade undervisningspraktiken kan han se hur det nya bryter in:

Den typ av lagsamverkan som förekommer på det estetiska programmet syns inte på de övriga programmen och kan sägas vara ett försök att lämna det Hargreaves kallar ålderstigna strukturer, vilket han menar är nödvändigt i postmodernitetens *flexibla ekonomier*, och i stället skapa förutsättningar för den *rörliga mosaikens* projektarbetsformer.²⁶⁷

Undersökningens lärare visar en splittrad bild av *det gränslösa jagets* genomslag, åtminstone när det gäller den retoriska nivån. Det tydligaste genomslaget finns i retoriken hos Bo, som uttryckligen talar om att eleverna ska kunna hitta sin identitet i samspel med omgivningen, men även Cecilias retorik tangerar denna postmoderna dimension när hon pekar på litteraturens möjligheter till värdegrundsarbete. Det är således hos de två mest erfarna lärarna som retoriken från styrdokumentet tydligast känns igen.²⁶⁸

Lundströms studie är det tydligaste exemplet bland avhandlingarna på hur resonemanget om en grundläggande samhällsomvälvning påverkar den litteraturdidaktiska forskningen. Men förändringarna, och kanske inte minst den ökande förändringstakten, brottet mellan ”ålderstigna strukturer” och ”denna nya värld” förutsätts också i flertalet av de andra avhandlingarna. Att Lundström hämtar bränsle till sin definition av det postmoderna tillståndet också från ett bredare fält av kulturstudier än den rent utbildningsvetenskapliga forskningen visas också av det faktum att postmoderniteten ofta får en mer positiv klang än hos Hargreaves. I

²⁶⁷ Lundström, 2007, s. 232.

²⁶⁸ Ibid., s 290.

den litteraturundervisningens mikronivå som Lundström undersöker tycks postmoderniteten framför allt kännetecknas av ”projektarbetsformer” och ”litteraturens möjligheter till värdegrundsarbete”. Samma förhållande, med andra ord, som tycks gälla också i den beskrivning av litteraturundervisning efter den kulturella vändningen som Andersson med fler gör i citatet ovan, från *Skolan och de kulturella förändringarna*, där förändringarna kan visa sig i den romanestetik som är kopplad till arbetet i läroplan och med nya medier. Hur en sådan ny romanestetik skulle se ut är emellertid oklart, men att döma av kopplingen till läroplan och nya medier handlar det snarare om att antyda ett program som söker överbrygga dualismen mellan en estetisk och en pragmatisk position än att utveckla en särskild romanestetik i förhållande till den nya tiden och de kulturella förändringarna.

”Övergångarna mellan modernitet och postmodernitet är kontinuerliga och kräver kamp för att genomföras”, skriver Lundström vidare.²⁶⁹ Samtidigt pekar han på det faktum att begreppen i sig är långt ifrån entydiga genom att referera till kulturforskaren Johan Fornäs syn på de moderniseringsprocesser som bryter in med 1950-talets medieburna subkulturer och för vilken Fornäs väljer beteckningen *senmodernitet*.²⁷⁰ ”Att Hargreaves och Fornäs diskuterar samma fenomen, men benämner dem olika, beror alltså på huruvida de ser förändringar som en del av moderniteten eller som en vidareutveckling av denna”, skriver Lundström. Han glömmer emellertid att påpeka att Hargreaves rör sig med ett, inom skolforskningen vanligt, snävare och till skolan kopplat kulturbegrepp, som visserligen inte utesluter det bredare antropologiska kulturbegreppet, men som inte diskuterar det.²⁷¹

Här skulle det vara möjligt att beskriva de resultat som Lundström kommer fram till, om förhållandet mellan postmodern retorik i styrdokumentet och om den kvardröjande traditionalismen i lärarnas litteraturundervisning, i enlighet med Hargreaves, som ett spänningsförhållande mellan struktur och kultur. De strukturella förändringarna betraktas då som politiskt implementerade och synliga framför allt i styrdokumentet, medan den kulturella synen ”by contrast, sees existing practice as heavily determined by deep-rooted beliefs, practices and working relationships among teachers and students that

²⁶⁹ Ibid., s. 54.

²⁷⁰ Johan Fornäs, ”Senmoderna dimensioner”, Johan Fornäs & Ulf Boëthius, *Ungdom och kulturell modernisering*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1994, s. 17-27.

²⁷¹ Lundström, 2007, s.55.

make up the culture of the school and tradition of the system”.²⁷² Det kulturbegrepp som Lundström rör sig med är dock betydligt mer komplext och på ett särskilt sätt kopplat till hans resonemang om det postmoderna tillståndet. Med utgångspunkt i Johan Fjord Jensens dubbla kulturbegrepp – relationen mellan en normativ avgränsning av vad som kan betraktas som kultur och en beskrivande inkludering av mångkultur och kulturella olikheter – använder sig Lundström av Else Marie Halvorsens begreppspår *har-kultur* och *är i-kultur*.²⁷³ Perspektivet utgår från individen, som antingen har en kultur – ett kulturellt kapital, för att tala med den Bourdieu som även han åberopas i Lundströms diskussion om det dubbla kulturbegreppet²⁷⁴ – eller som är i en kultur, det vill säga en naturlig del av ett sammanhang. I en undervisningssituation står har-kulturen för reproduktion av odiskutabla sanningar, till exempel om hävdvunna litterära kvaliteter, medan är i-kulturen ifrågasätter dessa

²⁷² Hargreaves, 1994, s. 255.

²⁷³ Halvorsen refererar till den artikel av Fjord Jensen, ”Det dobbelte kulturbegreb og den dobbelte bevidshed”, där denne framställer det dubbla kulturbegreppet ”som en forenkling og en syntese av en rekke kulturbegrep”. Halvorsen menar emellertid att det är ”vesentlig at vi i fortsettelsen toner ned disse detaljene, og holder fast ved det forenkledte samlebegrepet som består av en ’har’- og en ’er’-dimensjon. I utlegningen beskrives *’har’-kulturen* som dokumenterte kulturprodukter/artefakter som gjerne associeras til finkluturen og smaken, til et smalt kulturbegrep av universalistisk karakter. Kulturbegrepet ligger her nær dannelsesbegrepet. *’Er’-kulturen* rommer kulturen som livsform. Den omfatter helheten i våre liv og vaner – det vi oppfatter gjennom det brede kulturbegrep. Denne kulturen er noe jeg ubevisst ingår i og er.” Else Marie Halvorsen, *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2001, s. 31-32.

²⁷⁴ Det är i förmedlingen av en normativ *har-kultur*, menar Lundström, som odiskutabla sanningar är levande, ”i motsats till postmodernitetens ifrågasatta sådana /.../ Förhållningssättet till kulturen är redan på förhand givet och den individuella dimensionen överskuggas av den kollektiva. Bourdieu har beskrivit fenomenet som att sociala agenter som har känsla för spelet inte längre är subjekt som står inför objekt som de tagit ställning till efter intellektuell överläggning” (s. 256). Den andra halvan av den sista meningen är ett direkt citat ur den svenska översättningen av *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action* utan att det anges. Emellertid talar inte Bourdieu om hur den ”individuella dimensionen överskuggas av den kollektiva” utan är snarare ute efter att kritisera utilitarismens tro på konkreta mål, som pengar och framgång, som drivkrafter, när de flesta drivkrafterna i själva verket är omedvetna och orefleterade, något som gäller habitus inom alla fält – också till exempel det ifrågasättande av postmoderna sanningar som kan göras inom ett litteraturdidaktiskt forskningsfält – och som har med tidsaspekten att göra, i ”ett förhållande till en framtid som inte ligger i framtiden utan som är nästan närvarande”: ”Även om vi inte ser kubens dolda sidor är de nästan närvarande, de är ’appresenterade’ i ett trosförhållande som länkar oss till ett varseblivet ting. De dolda sidorna är inte åsyftade i ett projekt, som om det vore like möjligt att de fanns som att de inte fanns – de finns där, med samma doxabaserade grad av visshet som något direkt uppfattat.” Pierre Bourdieu, *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingssteori*, Göteborg: Daidalos, 1995, s. 130-131 (org.: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action*, Paris: Editions du Seuil, 1994, övers. Gustaf Grimdal & Stefan Jordebrandt).

odiskutabla sanningar och tar hänsyn till de mångkulturer eller de subkulturer som läsaren redan är en del av. ”Odiskutabla sanningar är i högsta grad levande”, säger Lundström och syftar på en av de intervjuade lärarnas ambition att förmedla en traditionell litteraturhistoria, ”i motsats till postmodernitetens ifrågasatta sådana, och några problem att upprätthålla hierarkier återspeglas inte.”²⁷⁵ Postmoderniteten blir i Lundströms avslutande diskussion synonym med begreppet är i-kultur, och därmed också till en litteraturundervisning som utgår från den kulturella konsumtion som eleven redan har med sig in i klassrummet. Postmoderniteten blir också synonym med den medvetna litteraturdidaktiken, i motsats till en mer traditionsbunden litteraturundervisning. Den kan också stå i motsats till en svenskundervisning som inte innehåller några litteraturdidaktiska inslag, som det heter om en av de intervjuade lärarnas undervisning: ”Litteraturen används inte som ett undervisningsinnehåll och är inte grund för dialogicitet i klassrummet. Terapeutiska inslag, liksom övriga drag som kännetecknar det postmoderna samhället, verkar saknas helt.”²⁷⁶

Lundströms avgränsning av begreppet postmodernitet har således stor betydelse för avhandlingens uppläggning och resultat, och synen på de omvälvande förändringarna som någonting positivt, som möjliggör en ny litteraturdidaktik, är påtaglig. Men han är också medveten om att begreppet inte är oproblemiskt och att det ”torde vara mer accepterat och använt inom vissa diskurser än andra”, vilket implicit pekar på det faktum att det inte är ett litteraturteoretiskt begrepp i egentlig mening, varken för att avgöra epok eller genre, och att det därför knappast förekommer i litteraturvetenskapliga avhandlingar. Lundström är medveten om detta och pekar därför på en diskurs där begreppet är ”mer accepterat”: ”Skolforskningen är ett område där man relativt ofta kan stöta på det.”²⁷⁷

I den skolforskning som utgörs av de litteraturdidaktiska avhandlingarna framlagda under 00-talet är begreppet postmodernitet i sig inte så vanligt – och när det förekommer aldrig så väl utrett som hos Lundström – men de diskussioner om kulturella förändringar, om vidgade kultur- eller textbegrepp, om nya medier eller multimodala,

²⁷⁵ Lundström, 2007, s. 256.

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Ibid., s.55.

semiotiska ”läsningar”, som flitigt förekommer i avhandlingarna förutsätter alla en större samhällsförändring, en ”ny tid” som brutit in, vare sig den har karaktären av ett postmodernistiskt brott eller en gradvis utveckling mot ett senmodernt samhälle.

Varför-frågan i fokus

Ett annat gemensamt drag som mer eller mindre explicit har kommit i förgrunden i den litteraturdidaktiska forskningen efter millennieskiftet är legitimeringsfrågan: varför bör vi egentligen ägna oss åt läsning av skönlitteratur? Frågan bör då uppfattas på ett övergripande samhällsmässigt plan, inte endast som en rent ämnesdidaktisk fråga om vilket ämnesinnehåll som är mest relevant för den utbildning vi eftersträvar. Frågan är också av betydelse för det litteraturdidaktiska fältet som helhet, och för den didaktiska forskningens förhållande till litteraturvetenskaplig forskning i sin helhet. Som vi såg i citatet i inledningen av detta kapitel, ur Anders Öhmans förord till *TJ:s* didaktiknummer 2010, har den didaktiska dimensionens betydelse för litteraturvetenskapen ökat när litteraturläsningen i samhället inte är lika självklar som tidigare. Paradoxalt nog kan alltså det litteraturdidaktiska fältets starkare ställning under 00-talet vara resultatet av litteraturläsningens allt svagare ställning i samhället. Frågan om den litteraturdidaktiska forskningens angelägenhetsgrad och frågan om litteraturens betydelse och funktion i samhället är således två aspekter av samma varför-fråga. Frågan om litteraturens funktion och legitimitet har även ett samband med talet om ett postmodernt tillstånd eller en kulturell vändning; också när de avhandlingar jag studerat inte uttalat ägnar sig åt varför-frågan eller utgår från en kulturell vändning befinner de sig alla i en diskurs vars avgränsning delvis formats av dessa förutsättningar. *Varför läsa litteratur?* har vi hört Magnus Persson fråga. Ett frågetecken vid uppmaningen att läsa litteratur sätts också av de forskningsprojekt som presenteras i *Läsa bör man...?* ”Varför skönlitteratur?” frågar man sig i förordet, och konstaterar: ”Det är en fråga som under senare tid ofta ställts av såväl litteraturvetare och filosofer som kunskapsteoretiker. Särskilt skönlitteraturens betydelse och

plats i skolan har länge varit ett ämne för debatt, och åsikterna går ofta isär.”²⁷⁸

Det vore emellertid för mycket sagt att hävda att en sådan debatt äger rum inom ramen för de litteraturdidaktiska avhandlingarna under 00-talet, men den finns där i bakgrunden och avspeglar sig i val av forskningsfrågor och i sammanfattande diskussioner. I *Mellan Dante och Big Brother* säger Christina Olin-Scheller att hennes främsta ”didaktiska intresse är /.../ att ställa frågan ’varför’ saker och ting ska studeras, och först därefter fundera över ’vad’ och ’hur’”.²⁷⁹ Ett sådant intresse stannar emellertid vid ansatsen och när det empiriska materialet ska presenteras och analyseras är det framför allt fråga om vad som studeras – skriftlitteratur eller visuella medier, traditionell kanon eller populärlitteratur – och hur detta studeras – reproducerande eller kritiskt, ur elevernas eller lärarnas perspektiv etc. – som utgör bärande forskningsfrågor:

Just detta, att på ett meningsfullt sätt iscensätta undervisningens vad och hur, brottas dock ambitiösa och engagerade lärare som Lotta, Inger, Britt och Lena dagligen med i klassrummet. De förväntar sig självklart att jag här kan bidra med tips och idéer om litteraturundervisning. Mitt otydliga svar till Lotta – ’tja, det beror på’ – var därför säkert inte särskilt tillfredställande. Dock är det en konsekvens av att det inte finns några enkla eller självklara svar på hennes frågor.²⁸⁰

Exemplet ger vid handen att frågan om varför litteratur bör studeras har passerats eller accepterats som ett faktum, en del av den undervisning som måste bedrivas inom svenskämnet, men frågan är ändå märkbar i det svävande svar som forskaren ger läraren. För forskaren finns legitimeringsfrågan hela tiden med i bakgrunden och bestämmer varje utsaga som handlar om vad som ska studeras och hur det ska studeras. Att en sådan avgränsning av den litteraturdidaktiska diskursen i förhållande till varför-frågan bör ses också i förhållande till talet om ett postmodernt tillstånd eller en kulturell vändning visas av de slutsatser Olin-Schellers drar av sitt empiriska material, där det är frågan om vad som ska läsas som diskuteras: ”De senaste 30 åren har lärarnas brist på kunskap om TV- och filmmediet uppgetts vara en orsak till att

²⁷⁸ Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009, s. 9.

²⁷⁹ Olin-Scheller, 2006, s. 229.

²⁸⁰ Ibid.

skönlitteratur dominerar undervisningen. Det ter sig därför oundvikligt att framtidens lärarutbildning lyfter fram text ur ett vidgat perspektiv, samtidigt som verksamma lärare snarast får möjlighet till fortbildning inom området.”²⁸¹ När det gäller den litteraturdidaktiska kompetens som lärarna besitter kommer Olin-Scheller således till ungefär samma slutsatser som Lundström: den nya tiden har visserligen vidgat textbegreppet och breddat kulturbegreppet, men den undervisning som lärarna bedriver dröjer i mångt och mycket kvar i en smal skriftlitterär tradition. Bakom en sådan synbarligen tydlig slutsats döljer sig emellertid, som vi kan se i blockcitatet ovan, en avsevärd instabilitet som utgår från varför-frågan. Lärarnas önskan om tips och idéer, förslag om hur litteraturundervisningen bör bedrivas, och forskarens konstaterande att det inte finns några självklara svar utgår båda från den osäkerhet om undervisningens innehåll och syfte som varför-frågan producerar.

Frågan om varför vi bör läsa skönlitteratur avgränsar och bestämmer alltså de utsagor som görs inom den litteraturdidaktiska diskursen trots att avhandlingarna, förutom i ett par fall, snarast prövar vad- och hur-frågorna på empiriskt material. Traditionen från den erfarenhetspedagogiska forskningen kan därmed synas obruten, samtidigt som förutsättningarna för denna forskning avsevärt förändrats. Avhandlingsförfattarna är inte omedvetna om detta faktum, vilket blockcitatet från Olin-Scheller ovan anger. Men när frågan kommer på tal kan den lika ofta besvaras med ett ”tja, det beror på”, som med kortfattade försök att motivera litteraturundervisningen genom att hänvisa till styrdokumentens formuleringar. Litteraturen som särskild kunskapskälla, som ”vidgning av erfarenheten” eller som medel för demokrati- och identitetsfrågor framhålls ofta, men blir mer sällan föremål för diskussion i förhållande till det empiriska materialet. Att frågan om varför vi bör läsa litteratur skjutits i förgrunden under 00-talet går dock inte att ta miste på. Så skriver till exempel Helen Schmidl i sin avhandling allra sista stycke: ”Avslutningsvis vill jag erinra om en nivå som ofta glöms bort i den litteraturdidaktiska diskussionen, och som ligger bortom alla resonemang om vad som skall läsas och vilka metoder som skall användas. Jag tänker på vikten av att både som lärare och elev ha klart för sig vad undervisningen syftar till.”²⁸²

²⁸¹ Ibid., s. 234.

²⁸² Helen Schmidl, 2008, s. 326.

Även det faktum att flera avhandlingar – Mossberg Schüllerqvists och Mehrstams – ägnar åtskilligt utrymme åt att söka utreda den textteoretiska bakgrunden till den empiri som ska analyseras visar att metafrågor om litteraturämnet och litteraturforskningens legitimitet har blivit mer angelägna. Debatten om varför vi bör läsa litteratur är således på olika vis märkbar i de litteraturdidaktiska avhandlingarna, men inte som forskningsfråga, till det uppfattas den som alltför vittfamnande och samtidigt alltför individuell, alltför subjektiv. Försöken att besvara den kan anses ge upphov till just debatt, till en rad subjektiva utsagor, och inte till vetenskap, till den forskning på vilken det ställs krav på rimlig objektivitet och validitet. Frågan är på samma gång svår att komma förbi och svår att besvara inom ramen för avhandlingsarbetena. Den är besvärlig att hantera i förhållande till det implicita nyttokrav som ställs på den litteraturdidaktiska forskningen – ”bidra med tips och idéer om litteraturundervisningen” – och samtidigt svår att avgränsa i förhållande till en större formation av *savoir*, där de vetenskapliga utsagorna riskerar att sammanblandas med vad som kan kallas ”löst tyckande”.

I inledningen till *Textteori för läsforskare* förklarar Christian Mehrstam att hans avhandling ”skulle bli en historisk exposé över en läsningens kravbild stadd i förändring”. Hans ursprungliga intention var att avhandlingen ”skulle vara till direkt nytta för de svensklärare som ville veta mer om sina elevers skolverklighet”.²⁸³ Men Mehrstam kunde inte komma förbi ett teoretiskt problem: hur förena en uppfattning om den litterära texten som meningsbärande i sig med de teorier som gör gällande att texten som meningsstruktur är unik för individen och för det enskilda lästillfället? ”Hur jag än försökte kunde jag inte visa att de texter jag beskrev också var de texter eleverna uppfattade och förhöll sig till när de själva läste.”²⁸⁴ Den skarpa uppdelning mellan det som Mehrstam kallar interaktionella och transaktionella lästeorier, ”sprickan i läsforskningen” – där inte ens Rosenblatts teorier finner nåd som transaktionella, eftersom de förutsätter ”att läsare och text *kan* existera som skilda entiteter utanför transaktionen”²⁸⁵ – kan tyckas extrem i sammanhanget, men den visar på ett talande sätt hur en sociokulturell relativism kan underminera frågan om varför vi bör läsa litteratur eftersom en sådan entitet som litteratur inte kan påvisas utanför den

²⁸³ Mehrstam, 2009, s. 14.

²⁸⁴ Ibid.

²⁸⁵ Ibid.

individuella, subjektiva upplevelsen. Att fråga efter dess legitimitet är därmed irrelevant utanför en sådan subjektiv upplevelse.

Nu är Mehrstams avhandling ett udda specimen i den grupp av litteraturdidaktiska avhandlingar som i övrigt så gott som uteslutande består av klassrumsforskning. Vanligare är i stället att de textteoretiska utgångspunkterna tas för självklara och att man påminner om legitimitetsfrågan i samband med att man presenterar resultaten av hur litteraturämnet ter sig i det material man samlat, eller att man snabbt besvarar den för att sedan ägna diskussionen åt de resultat som kan återkopplas till, och komma till konkret nytta i, klassrummet. ”Varför ska man läsa litteratur?” frågar sig Birgitta Bommarco i den första huvudrubriken under kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter”, men hon har egentligen besvarat frågan redan 30 sidor tidigare, på avhandlingstextens första sida: ”Undersökningens utgångspunkt är att arbetet med skönlitteratur är en social, identitets- och kulturskapande aktivitet.”²⁸⁶ I det avslutande kapitlet knyter hon sedan an till utgångspunkten och frågan om litteraturens legitimitet i undervisningssammanhang – ”Det är en fråga som alla svensklärare tvingas ta ställning till” – genom att peka på de för tillfället rådande kursplanerna i svenska som talar om att litteraturens övergripande syfte är att ”ge eleverna förståelse för demokratiska, humanistiska och etiska värden, utveckla deras förmåga att göra kulturella och historiska jämförelser och ge dem möjlighet att formulera egna tankar”.²⁸⁷

För att hitta en verklig diskussion om litteraturens vara eller inte vara, såväl i undervisningssammanhang som utanför det, får vi alltså gå till debatter i media och till andra litteraturdidaktiska skrifter och rapporter, där frågan varit högst aktuell under tioårsperioden efter millennieskiftet. I den ovan nämnda *Läsa bör man...?* presenteras en rad forskningsprojekt som mer eller mindre påtagligt berör en sådan fråga. Den inledande studien av Margareta Peterson tar avstamp i en rad stora kvantitativa undersökningar av läsvanor. Hon jämför sedan resultaten i dessa stora kvantitativa läsundersökningar med läsvanorna hos de svensklärarstudenter som ingår i hennes studie. Svensklärarnas enkätsvar presenteras i stapeldiagram och Peterson kan konstatera att studenterna

²⁸⁶ Bommarco, 2006, s. 11.

²⁸⁷ Ibid., s. 216.

”i stor sett läser ungefär som man gör i samhället i övrigt”.²⁸⁸ På frågan om varför litteraturstudiet skulle vara viktigt visar det sig att många av de blivande svensklärarna inte kan redogöra för en egen syn på saken, utanför styrdokumentens formuleringar. Det framkommer också att få kan minnas att deras egna lärare på gymnasiet berörde frågan om varför man läser litteratur, men att de i de fall där det gjordes betonade kognitiva mål. ”Dessa mål framhåller också studenterna själva som de mest väsentliga”, skriver Peterson, och fortsätter:

En femtedel av studenterna menar dock att läsningen i skolan borde ha motiverats av mera emotionella skäl, vilket ligger i linje med den internationella debatten och antyder estetikens relation till etiken. Av mycket stor betydelse är den glädje tre fjärdedelar av studenterna upplever vid läsningen av en god bok. Denna tycks helt avgörande för läskonstens överlevnad och av den beror också skönlitteraturens framtid.²⁸⁹

Den ”internationella debatt” om ”estetikens relation till etiken” som det här talas om syftar bland annat på de utsagor om litteraturstudiet som gjorts av den amerikanska filosofen Martha Nussbaum. En sådan diskussion får jag anledning att återkomma till i den fjärde delen av denna studie, där frågan om litteraturens legitimitet i media, både nationellt och internationellt berörs mer ingående. Det kan emellertid redan här vara värt att påpeka att Nussbaums tankar om den narrativa fantasin tas upp i en av de andra forskningsrapporterna i *Läsa bör man...?*, nämligen Annette Årheims ”Perspektiv på värdet av skönlitterära erfarenheter”. I likhet med flera av de andra avhandlingsförfattarna, till exempel Molloy och Bergöö, tilltalas Årheim av litteraturstudiet som ett demokratiämne, men i sin artikel diskuterar hon i högre grad än i sin avhandling Nussbaums definitioner av narrativ fantasi i förhållande till skrivningarna i skolans styrdokument. Också om Årheim inte explicit utreder förhållandet mellan estetik och etik är den av avgörande betydelse; med utgångspunkt i Aristoteles nichomakiska etik blir den teleologiska aspekten hos en entitet av avgörande betydelse, och eftersom alla företeelser kan determineras av det goda ändamålet måste

²⁸⁸ Margareta Peterson, ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?”, *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009, s. 23.

²⁸⁹ Ibid. s. 34.

det finnas också ett övergripande gott mål som bestämmer litteraturstudiet.

I Magnus Perssons uppmärksammade och i litteraturdidaktiska sammanhang ofta använda skrift *Varför läsa litteratur?* är det däremot inte litteraturens goda effekter som står i centrum för den eftersträvansvärda litteraturpedagogiken. I polemik mot Nussbaum citerar Persson Adornos kritik av idén om den goda litteraturen och konstaterar: ”Ett explicit predikande av solidaritet och demokrati i form av färdigförpackade budskap i en litterär text riskerar inte bara att förråda estetiken utan också de mänskliga värden som åberopas.”²⁹⁰ Persson diskuterar också det kulturbegrepp som i skolans styrdokument alltid presenteras som någonting positivt för individen och för samhället, utan att det står klart om det är ett estetiskt eller antropologiskt kulturbegrepp som åsyftas. ”Men handlar inte vissa verkligt avgörande och värdefulla möten med det estetiska om raka motsatsen; om uppbrott från invanda tankesätt; om uppbrott från invanda tankesätt, om att uppleva oro i stället för ro?”²⁹¹

Ståndpunkten påminner om den som presenteras i det tidigare nämnda forskningsprojekt som under några år i slutet av 00-talet bedrevs vid Göteborgs universitet, *Främlingskap och främmandegöring*, och som jag återkommer till också i kapitel VIII. Projektet får betraktas som unikt för det svenska litteraturdidaktiska fältet i åtminstone två avseenden, dels intresserar det sig för litteraturundervisning på universitetsnivå, dels inbegriper det den litteraturvetenskapliga undervisning som sker inom ramen för undervisningen i moderna språk. I sin presentation av projektet förklarar Christer Ekholm och Staffan Thorson att forskningsprogrammet utgår från ”en dubbel syn på litteratur som å ena sidan förbunden med *främlingskap*, det vill säga som uttryck för det främmande och därmed en katalysator för kulturkrock och/eller kulturmöte, och å andra sidan med potential till *främmandegöring* i Viktor Sklovskijs mening”.²⁹²

Också i sin artikel i *Läsa bör man...?* refererar Staffan Thorson till Sklovskij och det främmandegörande grepp som enligt formalister och ”många andra litteraturteoretiker” är ”ett av den litterära textens mest fundamentala drag”.²⁹³ Thorsons artikel presenterar ett enkätmaterial

²⁹⁰ Persson, 2007, s. 260-261.

²⁹¹ Ibid., s 36.

²⁹² Thorson & Ekholm, Inledning, 2009, s. 9.

²⁹³ Staffan Thorson, ”Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur”, *Läsa bör man...?*, 2009, s. 91.

som besvarats av fyrtioåtta svensklärarstudenteter, där frågan om vad man "egentligen" ska med litteratur till är en av dem som besvarats. Här blir det, som i många andra sammanhang uppenbart att frågan, som förvisso diskuteras, ofta får en retorisk karaktär; i stället för konkreta svar leder frågan tillbaka till frågan, som ställs på nytt och på nytt. I Thorsons undersökning visar enkätresultaten en utbredd "osäkerhet om litteraturläsningen i skolan. Studenternas svar på enkätens frågor mynnar ut i en kollektiv och ständigt upprepad fråga till svensklärarytbildningen: Varför ska eleverna läsa skönlitteratur i skolan?"²⁹⁴

Frågan är huruvida den litteraturdidaktiska eller litteraturvetenskapliga forskningen kan bidra till att skingra en sådan osäkerhet omkring litteraturläsningens legitimering. Ser vi till avhandlingarna framlagda inom fältet under 00-talet kan vi alltså konstatera att frågan visserligen är en viktig utgångspunkt för forskningen, men att den samtidigt knappast utreds inom ramen för projekten. I ett större perspektiv, inom andra diskursiva formationer, inom de litterära verken själva, till exempel i den klassiska poetiken, är frågorna om litteraturens funktion och legitimitet ständigt närvarande. Liksom för övrigt också i ett övergripande samhällsperspektiv, i det breda diskursiva lager som omger och delvis bestämmer de litteraturdidaktiska utsagorna.²⁹⁵

Epistemologiska förutsättningar

Förutom den riktning som anges av själva forskningsobjektet – litteraturstudiet snarare än litteraturen i sig – kan det litteraturdidaktiska fältet under de första tio åren av det nya seklet sägas bli konstituerat av frågan om varför litteraturen bör studeras. Ändå är det alltså inte den

²⁹⁴ Ibid. s. 110.

²⁹⁵ Försök att besvara frågan om litteraturens legitimitet utifrån litterära verk eller skönlitterära författares programförklaringar har lett till ett par litteraturdidaktiska artiklar. Maria Löfgren, verksam vid lärarutbildningen vid Umeå universitet, har resonerat omkring frågan om varför vi ska läsa litteratur genom läsningar av Brontës *Svindlande höjder* och Montgomerys *Anne på Grönkulla*. Löfgren gör en i sammanhanget viktig distinktion: "Antagandet om författarens förkärlek till och försvar för litteratur är visserligen rimligt men det är en sak att försvara litteraturens värde, en annan att mer ingående bearbeta frågan om på vilket sätt litteratur kan ha betydelse om och hur litteratur kan fungera i ett lär- och kunskapsperspektiv." Maria Löfgren, "Att bestå helt av litteratur. Om betydelsen av läsning och skönlitteratur i svenskämnet", Maria Lindgren (red.), *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Forskningens tillämpning i skolan*, Växjö. Växjö University Press, 2008, s. 133.

didaktiska varför-frågan som i huvudsak dryftas i avhandlingar framlagda mellan 2000 och 2009. Av de tretton avhandlingar från perioden som jag har studerat närmare kan elva betraktas som receptionsforskning eller etnografisk klassrumsforskning vars främsta syfte det är att söka svaren på vilken litteratur som läses i klassrummet eller i nära anslutning till det – vid elevernas så kallade fritidsläsning – och hur en sådan läsning ser ut i sitt undervisningssammanhang. Frågan om vilken litteratur som studeras eller bör studeras kan ses huvudsakligen från elevernas reception i klassrummet, vilket är fallet i Bommarcos, Årheims, Ewalds, Schmidls och Bergmans avhandlingar, eller de kan koncentrera sig mer på lärarnas förhållande till sin undervisning, vad de väljer för ämnesinnehåll och hur de väljer att förmedla detta, något som i synnerhet gäller Lundströms, Bergöös och Mossberg Schüllerqvists avhandlingar. I avhandlingarna av Olin-Scheller och Ulfgard läggs tyngdpunkten på elevernas fritidsläsning, deras egna ”textvärldar”, i förhållande till den läsning som sker i klassrummet. Det gäller i synnerhet Ulfgard, medan Olin-Scheller kan sägas jämföra läsningen i skolan med fritidsläsningen.

Gemensamt för avhandlingarna är också att de använder sig av mycket omfattande empiriskt material, ofta insamlat i klassrummet eller i anslutning till det, läsloggar, enkätsvar, intervjuer med elever och lärare, klassrumsobservationer etc. I vissa fall förekommer också en kompletterande empiri bestående av styrdokument och andra textkällor. I Lundströms avhandling spelar analysen av styrdokument och av de litteraturdidaktiska artiklarna i svenskläraryörelsen tidskrift *Svenskläraren* lika stor roll som intervjuer med de utvalda lärarna och observationerna av deras undervisning. Mossberg Schüllerqvist kategoriserar sin empiri – som består av styrdokument, svensklärares berättelser, artiklar ur *Svenskläraryörelsen årskrift* och *Tidskrift för litteraturvetenskap* – i enlighet med skilda tolkningsgemenskaper, ett begrepp som hon lånat från Stanley Fish. Så gott som samtliga forskare har också varit verksamma som lärare i den typ av klassrum som utgör platsen för insamlandet av empiri. Flera av dem diskuterar också de dubbla rollerna som lärare och forskare och de problem det för med sig. Lundströms ”informerter”, de tre lärare vars berättelser och undervisningspraktik utgör en del av empirin, arbetar alla på den skola där Lundström tidigare var anställd som lärare. Han påpekar att det kan skapa vissa metodologiska problem, där förståelsen av fältet ”riskerar att

vara lärarens snarare än forskarens”, men att det också innebär större möjligheter för hans avhandlingsprojekt eftersom han kan ”förstå under vilka omständigheter, såväl praktiska som retoriska, lärarna arbetar på i just denna skola”, och att det därmed finns ”möjlighet att ge relevanta förklaringar till deras agerande”.²⁹⁶ För Bommarco är problemet i än högre grad aktuellt eftersom hon bland annat studerar litteraturundervisningen i de klassrum där hon själv undervisar, för övrigt samma förhållande som gäller för Linnérs och Elmfeldts i tidigare kapitel berörda avhandlingar. ”Frågan är dock om hon lyckas se på sitt lärarprojekt och på sitt forskningsprojekt med tillräcklig distans eller om den kloka läraren tenderar att växa ihop med forskaren”, frågar sig Lars Brink i sin recension i *Samlaren*.²⁹⁷ Bommarco är i högsta grad medveten om problemet och söker att sätta in det i ett kunskapsteoretiskt sammanhang, en sociokulturell kontext, där det ändå inte är möjligt att ställa sig objektiv till det som beskrivs. Hon nämner den norske litteraturdidaktikern Jon Smidt och hans avhandling *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* från 1989, som talar om sig själv i tredje person när han forskar i sitt eget klassrum, men att hon ändå väljer första person eftersom det känns ”naturligare att skriva in mig själv som ’jag’”.²⁹⁸ I sin recension av avhandlingen menar Brink emellertid att forskaren bör sträva efter mesta möjliga distans, och att det är ”tveksamt om avhandlingsskrivande i första hand är en fråga om att vara naturlig”.²⁹⁹

Trots att Brinks utsaga kan betraktas som ett slags retorisk ironi, möjliggjord av de förhållanden som konstituerar recensionstexten som diskursiv formation – eller som ”genre”, för att tala med Bachtin eller Ongstad – är det möjligt att fråga sig om det inte faktiskt är så att det litteraturdidaktiska avhandlingsskrivandet handlar om att vara ”naturlig”. Det är naturligt att forskare inom det litteraturvetenskapliga området med mångårig erfarenhet av undervisning på grundskola och gymnasium intresserar sig för att forska om litteraturens plats i dessa sammanhang.³⁰⁰ Det är naturligt att man till stor del bygger vidare på den

²⁹⁶ Lundström, 2007, s. 42.

²⁹⁷ *Samlaren*, 128: 2007, s. 355.

²⁹⁸ Bommarco, 2006, s. 31.

²⁹⁹ *Samlaren*, 128:2007, s. 355.

³⁰⁰ ”Jag försökte till en början göra en genealogisk studie av psykiatrin”, säger Foucault i en intervju återgiven i textsamlingen *Power/Knowledge*, ”därför att jag hade ett visst mått av praktisk erfarenhet från mentalsjukhus och var medveten om striderna, kraftfälten, spänningarna och kollisionspunkterna som fanns där.” Foucault, *Power/Knowledge*, New York: Vintage Books, 1980, s. 56. Min övers.

erfarenhetspedagogiska tradition som länge dominerat den svenska litteraturpedagogiken och utgår från den anglosaxiska reader response-teori som introducerades av den Pedagogiska gruppen, i avhandlingarna ofta familjärt refererad till enbart som PG. Det är också naturligt att litteraturvetenskaplig textanalys får samsas med etnografiskt fältarbete inom avhandlingarna. Som en följd av det sistnämnda är det begripligt att alla de ovan nämnda avhandlingarna utforskar sin samtid, ja, rentav ett snabbt undanglidande ”nu” ur vilket det eventuellt går att säga något om de förändringar av detta närvarande ögonblick som är nödvändiga inför framtiden. ”One form of contextualization that is frequently neglected in ethnographic study is historical time”, skriver George och Louise Spindler, ”Most ethnography is synchronic, expressive of the here and now.”³⁰¹

Två av de litteraturdidaktiska avhandlingar jag berört går däremot inte att karaktärisera som klassrumsstudier och de använder sig inte av etnografisk metod. Sten-Olof Ullströms *Likt och oliket*, om Strindbergsbilderna i gymnasieskolan från 1905 till 1965, ger just det fördjupade historiska perspektiv som de etnografiska studierna saknar. Den är en solitär i 00-talets litteraturdidaktiska avhandlingsflora i så måtto att den inte sätter undervisningen i dagens skola i centrum. Den är emellertid samtidigt del av en tradition inom svensk litteraturpedagogisk forskning som inleds av Karin Tarschys avhandling 1955 och som Bengt-Göran Martinssons och Lars Brinks avhandlingar under 80- och 90-tal också visar prov på. Ullströms avhandling kan ävenledes, med sitt val av fokus, sägas stå med ena benet i den mycket omfattande Strindbergforskning som är en del av den svenska litteraturvetenskapens huvudfåra. Med avsikt att få syn på vilken Strindbergsbild som varit dominerande under olika perioder, vilka av hans texter som varit kanoniserade och vilka som varit undanträngda, ur ett skolhistoriskt såväl som litteraturhistoriskt perspektiv, analyseras ett antal texter, i huvudsak gymnasieuppsatser från olika tidpunkter, men också styrdokument och handbokstexter av olika slag. Att avhandlingen ändå går att betrakta som en del av det litteraturdidaktiska fältet så som det utvecklades under de första åren på 2000-talet är märkbart framför allt i de teoretiska utgångspunkterna. McCormicks modell av lässituationen ges stort

³⁰¹ George & Louise Spindler, ”Cultural Process and Ethnography. An Anthropological Perspective”, Gorge D Spindler (red.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Long Grove, Illinois: Waveland Press, inc., 1997, s. 72.

utrymme inledningsvis, och Ullström modifierar också modellen för att låta den beskriva skolans litterära socialisation: i stället för kollision eller matchning av textens och läsarens respektive repertoarer handlar det här om ”kollision eller matchning vid interaktion mellan lärare och elev i det litterära klassrummet”.³⁰² McCormick dyker upp igen på de sista sidorna i avhandlingen, när Ullström inför framtiden konstaterar: ”Vågar vi som McCormick betrakta det litterära klassrummet som en dynamisk och spänningsfylld, men tillåtande, mötesplats mellan ideologier och repertoarer, rymmer skönlitteratur och andra texttyper en meningsskapande potential för elever och lärare.”³⁰³ Men det är inte bara McCormicks modell som visar att vissa gemensamma förutsättningar styr den diskursiva formationen litteraturdidaktik, och att de utsagor med anspråk på vetenskaplighet som kan göras inom den måste förhålla sig till dessa. Så diskuterar Ullström inledningsvis begreppen *kulturell literacy* respektive *kritisk literacy* på ungefär samma sätt som Lundström och Olin-Scheller i sina avhandlingar.³⁰⁴ I den avslutande diskussionen nämner han också den indelning av undervisningsmiljöer eller klassrumstyper i A-, B- och C-miljöer som också Bergöö berör i sin diskussion.³⁰⁵ Dessutom anger Ullström redan i de första raderna av förordet – i avhandlingens *paratext*, för att tala med Genette – en positionsbestämning som i större eller mindre grad också skulle kunna gälla för de flesta av de andra avhandlingarna, och som ger en bit av förklaringen till varför de teoretiska utgångspunkterna är så snarlika och varför den erfarenhetspedagogiska traditionen fortfarande är så stark i 00-talets didaktiska forskningsfält:

³⁰² Ullström, 2002, s. 32.

³⁰³ Ibid., s. 415.

³⁰⁴ Literacy-begreppet är mycket problematiskt, och jag ska inte gå in alltför djupt på det här. Jag nöjer mig med att peka på ett av problemen med användningen av begreppsparet kulturell literacy respektive kritisk literacy i svensk litteraturdidaktisk diskurs, där det förstnämnda kommit att associeras till kulturarv och därmed ses som ”negativt” laddat, medan den kritiska literacyn, är positivt laddat och synonym med så väl det dialogiska som den utmanande didaktiken i allmänhet. Riktigare vore att se det senare som en del av det förra, och inte som diametralt motsatta positioner i ett fält.

³⁰⁵ Uppdelningen av skolkulturer i A-, B- och C-miljöer lanseras i en rapport från Skolverket, *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*, Skolverkets rapport nr 160, Stockholm 1999, där läs- och skrivprocessers roll i undervisningen granska. A-miljön är öppen och befordrande, bygger på engagemang och är ”flerstämmig”, B-miljön är ”tvåstämmig”, kommunikationen i klassrummet går genom läraren och äger rum mellan läraren och en elev i taget, medan C-miljön är ”enstämmig”, sluten, ämnessegregerad, tyst och lärardominerad.

I november 1995 samlades för första gången en grupp doktorander till seminarier i svenska med didaktisk inriktning i Malmö. Mötet var ett resultat av ett arbete främst initierat av forskarna Tor G. Hultman och Lars-Göran Malmgren. Vi som deltog kom från olika delar av landet. Vi var litteraturvetare och språkvetare, en del av oss arbetade som svensklärare i skolan, andra var som jag universitetslärare och lärarutbildare. Malmö högskola och ämnesinstitutionerna i Lund samverkade. Forskarmiljön var ämnesinriktad *och* ämnesövergripande, den var språk- och litteraturvetenskaplig *och* didaktiskt inriktad och den var fokuserad på problemställningar med relevans för skola, undervisning och lärande.³⁰⁶

Betydligt mer apart på det litteraturdidaktiska fältet är det andra undantaget från den empiristiska skolforskningen i min undersökning, Christian Mehrstams avhandling *Textteori för läsforskare*. Dess huvudsakliga ambition är att skärskåda läsarorienterade litteraturvetenskapliga teorier och den litteraturpedagogiska forskningen som utförts med utgångspunkt från dem. Det är i första hand en kritisk studie av reader response-teorier och receptionsforskning, i andra hand ett försök att lösa ett ontologiskt problem, och först i tredje hand en litteraturdidaktisk avhandling i den mening som de andra ovan nämnda avhandlingarna är det. Det empiriska materialet består av endast fyra sidor ur ett läromedel för gymnasieskolan, *Litteraturorientering för gymnasieskolan*, 1977. Dessa fyra sidor, som består av en kort presentation av Majakovskij, ett par smärre utdrag ur hans dikter och en helsidesbild som visar Majakovskij i propagandaverkstaden, prövas mot tre stycken betydande teoretiker som annars aldrig omnämns i litteraturdidaktiska sammanhang: Ludvig Wittgenstein, Kenneth Burke och Niklas Luhmann. Avhandlingen är upplagd på ett sådant sätt att de första knappa 70 sidornas genomgång av läsarorienterade teorier syftar till att blottlägga det ontologiska problemet, att det är oförenliga textontologier som utgör utgångspunkt för den litteraturdidaktiska forskningen. Därefter prövas några av de tre teoretikernas centrala idéer i förhållande till det korta läroboksavsnittet. Genom denna prövning visar sig så en ny teori – eller åtminstone ett nytt begrepp, *immergens*³⁰⁷ – med vars hjälp det

³⁰⁶ Ullström, 2002, s. 9.

³⁰⁷ Mehrstam uppfinner begreppet immergens för att beskriva att ”man i teorin bör se på läsprocessen och alla deltagare och alla deltagare, element eller relationer som ingår i den som något som visar sig enbart för den som gör sig till deltagare i processen”. Det blir emellertid inte riktigt klarlagt på vilket sätt det i grunden skulle lösa sprickan mellan de två skilda textontologierna. Mehrstam, 2009, s. 256.

skulle vara möjligt att lösa detta, i grunden olösliga, ontologiska problem. Drastiskt uttryckt innebär Mehrstams avhandling en svidande kritik av hela det övriga litteraturdidaktiska fältet, samtidigt som den utgör ett försök att rädda den inför framtiden. ”Vi är många litteraturpedagogiskt intresserade forskare som har anledning att känna oss träffade”, skriver Johan Elmfeldt i sin recension i *Samlaren*.³⁰⁸ Mehrstams avhandling pekar på det faktum att de svenska litteraturdidaktiska avhandlingarna pendlar mellan en interaktionell textontologi, där den litterära texten existerar i sin egen rätt, och en transaktionell syn på texten som något som uppstår i läsarens medvetande i läsakten. Elmfeldt tillstår i sin recension dessa ”svensk litteraturpedagogiks teoretiska tillkortakommanden”, men avslutar sin recension med att påpeka att Mehrstam inte heller räds ”att kritisera litteraturvetenskapen som disciplin för dess ständiga oro för att den litterära texten eller författarskapen som objekt för studium ska gå förlorade”.³⁰⁹

Den svenska litteraturdidaktiken rör sig således inte bara mellan två oförenliga textontologier, mellan positivistisk empirism och sociokulturell konstruktivism, utan också mellan den litteraturvetenskapliga disciplinen och den pedagogiska, mellan att vara inriktad på *litteraturdidaktik* eller på *litteraturdidaktik*. Sådana rörelser kan kallas, som Elmfeldt gör apropå de teoretiska oklarheterna, ett ”ovisst pendlande”, men bör också uppfattas som själva kärnan i litteraturdidaktiken så som den utvecklats från de erfarenhetspedagogiska idéerna om en tvärvetenskaplig rörelse mellan teori och praktik. Diskussionen om hur teorin ska omsättas i praktik – eller förhållandet mellan retorisk och praktisk nivå, som till exempel Lundström benämner det – är genomgående inom den litteraturdidaktiska forskningen, liksom den är det också i övrig pedagogisk skolforskning. De litteraturdidaktiska avhandlingarna må vara metateoretiska, som Mehrstams, eller knappt befatta sig med skönlitteraturen, som Bergöös, men de är alla formade av ett yttre diskursivt sammanhang där den forskning som bedrivs måste ha relevans eller vara till nytta för ”skola, undervisning och lärande”. Litteraturdidaktikens ovissa rörelser mellan oförenliga ontologier och motsägelsefulla epistemologier är således något som kan iaktas också inom övrig utbildningsvetenskaplig forskning.

³⁰⁸ Johan Elmfeldt, recension av Christian Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, *Samlaren*, 130:2009, s. 289.

³⁰⁹ *Ibid.*, s. 292.

Även inom den akademiska disciplinen pedagogik uppfattas förhållandet mellan teoretisk skolforskning och den praktiska nyttan av denna forskning som ett övergripande problem, ett problem som inte alls är lika relevant i den litteraturvetenskapliga forskningens huvudfåra. ”Man kan i en stærk formulering sige, at pædagogikken som videnskab, ikke været sine egne teoriproblemer voksen”, skriver exempelvis Jens Rasmussen, och menar att det har blivit allt svårare att förklara varför nästan inget av det som den pedagogiska vetenskapen framställer fungerar i praxis.³¹⁰

För ämnesdidaktikens del blir också frågan om varför ett särskilt ämnesinnehåll ska förmedlas en del av ett sådant problem. Att de didaktiska frågorna om vilket stoff som ska förmedlas och hur detta ska ske tycks vara de centrala i de litteraturdidaktiska avhandlingarna innebär inte att varför-frågan lämnas därhän, tvärtom. Det både yttre och inre tryck som riktar den vetenskapliga diskursen mot ett särskilt praktiskt mål sätter frågan i centrum. På det sättet blir all litteraturdidaktisk forskning, också den som nöjer sig med att presentera några användbara metoder för litteraturundervisning i klassrummet, ett försök att besvara en överhängande fråga om varför vi bör studera litteratur.

³¹⁰ Jens Rasmussen, ”Pædagogikkens krise”, i Michael Uljens (red.), *Pædagogikkens problem. Kulturelle udviklingslinjer og teoretiske spørgsmål*, Åbo: Åbo akademi, 2000, s. 46.

Kapitel VI

Litteraturdidaktikens diskursiva formation

Utestängningssystemen

Så långt har vi kunnat konstatera några allmänna tendenser inom det litteraturdidaktiska fältet så som det formerar sig under början av 2000-talet. Vi har också kunnat upptäcka en konstituering av den diskursiva formationen med utgångspunkt från avhandlingar framlagda under denna period, men också blivit varse spänningarna och det irreguljära spridningsmönstret omkring det forskningsobjekt som diskurserna producerar. Genom en övergripande beskrivning av den diskursiva formationen så som den ter sig i avhandlingarna har vi kunnat få vissa antydningar om hur ett sådant spridningsmönster formerar sig – synligt i exempelvis de skilda utsagor som producerar det vetenskapliga objektet ”den litterära texten som artefakt” respektive ”den litterära texten som händelse” – men för att ytterligare undersöka litteraturdidaktikens diskursiva formation genom att studera avhandlingarna måste vi inte bara närmare syna de enskilda utsagor som karakteriserar forskningsobjektet utan också betrakta avhandlingstexten som en särskild diskurs med särskilda möjligheter och begränsningar.

I *L'ordre du discours* talar Foucault om de yttre respektive inre *utestängningssystem* som drabbar en given diskurs, det vill säga de förutsättningar som avgör vilka utsagor som utestängs från diskursen och vilka som tillhör den. Det innebär att den diskursiva formationen i högre grad kan definieras av det den exkluderar än av det den inkluderar. Av de yttre utestängningssystemen lägger Foucault störst vikt vid det han kallar viljan till sanning, ett system som vanligen visar sig som motsättningar mellan det sanna och det falska, motsättningar som ”får stöd av ett helt system av institutioner som inför och vidmakthåller dem och som när allt kommer omkring inte kan fungera utan tvång eller ett visst mått av våld”:

Självfallet är uppdelningen mellan det sanna och det falska varken godtycklig, modifierbar, institutionell eller våldsamt om man placerar sig på satsnivån inom en diskurs. Men om man väljer en annan skala och frågar sig vilken denna vilja till sanning som ständigt finns i våra diskurser och som följt oss genom många århundraden av vår historia är och har varit – eller om man frågar sig vilken typ av uppdelning som generellt styr vår vilja till kunskap – då kanske något som liknar ett utestängningssystem (dvs ett historiskt, modifierbart och institutionellt tvingande system) börjar framträda.³¹¹

Hur en sådan vilja till sanning möjligen kan styra de läsningar av litteratur som förefaller vara den litteraturdidaktiska vetenskapens spridningssystem får jag anledning att återkomma till i det här kapitlet. Men det finns också skäl att dröja vid hur viljan till sanning påverkar den litterära diskursen i sig.

Foucault räknar med en rad primära diskurser inom vårt kultursystem, det vill säga diskurser som ständigt ligger till grund för nya diskurser, för kommentarer och förklaringar. Dessa huvudsakliga diskurser är de religiösa och juridiska texterna, de vetenskapliga och de ”udda texter man kallar ’litterära’”.³¹² Viljan till sanning inom var och en av dessa diskurser påverkar också de andra diskurserna, primära såväl som sekundära, också om sanningsanspråket inom till exempel litteraturdidaktisk forskning kan te sig väsensskilt från det som reglerar de texter vi kallar ”litterära”. Varje diskurs producerar sitt objekt, eller sin version av ett objekt, men anspråken att beskriva objektet ”som det är” regleras alltid av viljan till sanning.

Förutom sådana övergripande, yttre utestängningssystem räknar Foucault också med en rad andra procedurer som möjliggör kontroll över diskurserna. En sådan funktion är de bestämda villkor som gäller för dem som ska tränga in i en specifik diskurs. Här handlar det inte längre om den diskursiva formationen i sig utan om de regler som hindrar eller möjliggör tillgång till den. ”Denna gång rör det sig om en gallring bland de talande subjekten”, skriver Foucault. ”Ingen kommer in i diskursens ordning om han inte uppfyller vissa krav eller från början är kvalificerad för att uppfylla dem.”³¹³ Det innebär att alla diskursens områden inte är lika tillgängliga och lätta att tränga in i, något som för tankarna till en högre utbildning där vissa vägval ger tillgång till särskilda

³¹¹ Foucault, Michel, *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*, 1993, s. 11 (orig., *L'ordre du discours*, 1971).

³¹² *Ibid.*, s. 17.

³¹³ *Ibid.*, s. 26.

diskursiva områden eller formationer och där också utbildningens progression i sig utgör ett gallringssystem. Men att tränga in i en diskurs, att göra den till sin, är naturligtvis en långt mer komplex process än bara en serie vägval och provostenar. De villkor som gäller för en given diskurs är inte möjliga att fullt ut kontrollera, och vi får inte underskatta vikten av prestationer på vägen, av rent intuitiva eller slumpmässiga faktorer – men det hindrar inte att produktionen av den givna diskursen är kontrollerad av de utestängningssystem som både hindrar och möjliggör, men som alltid är underställda den vilja till sanning som cirkulerar genom samhällskroppen.

Dessa förutsättningar gäller i allra högsta grad för de avhandlingar jag studerat, texter som tillkommit inom det diskursiva område som bland annat gjorts tillgängligt genom forskarutbildningen. Avhandlingstexten, den diskurs i vilken den ingår – som är å ena sidan den vetenskapliga formationen, å andra sidan det *disciplinära* reglemente som utgörs av den akademiska forskarutbildningen som examensnivå – bestäms av ytterligare ett utestängningssystem, det som kallas ”disciplinerna”. Avhandlingstexten bestäms således på ett övergripande plan av sin position i ett omfattande utbildningssystem – ”Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tillägnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt den bär med sig”³¹⁴ – men regleras samtidigt på den partikulära nivån av disciplinen, definierad som ”en objektomän, en samling metoder, en korpus av påståenden som hålls för sanna, ett spel av regler och definitioner och tekniker och instrument”.³¹⁵ Disciplinens begränsningsprincip gör det möjligt att konstruera kunskap, men den lämnar inte stort spelrum; den ”är en kontrollprincip för diskursproduktionen” som ständigt fixerar gränserna för den givna diskursen i förhållande till det vetande som skjuts utanför marginalen.

Om vi betraktar avhandlingsarbetena som en enda text, eller som en specifik genre – för att tala med Sigmund Ongstad – finner vi således att dess förutsättningar är beroende av flera olika system: i det övergripande sammanhanget av viljan till sanning och det politiska styrningsmedel som utgörs av det institutionaliserade utbildningssystemet; i det partikulära sammanhanget av disciplinens villkor och av de ritualer som omger själva talakten.

³¹⁴ Ibid., s. 31

³¹⁵ Ibid., s. 22

Av det inte särskilt stora spelrum som disciplinens begränsningsprincip erbjuder den vetenskapliga diskursen är avhandlingstextens manöverutrymme ytterligare begränsat av dess position i utbildningssammanhanget. I än högre grad än de texter som skrivs inom disciplinen av seniora forskare måste avhandlingstexten spela efter de regler som definieras av objektområden, av de metoder och utsagor som hålls för sanna inom den. Det gäller att först tillgodogöra sig det som skrivits inom fältet – införliva metoder och påståenden – och att identifiera några få ”konversatörer”³¹⁶ – specifika texter som har lämnat väsentliga bidrag till en vetenskaplig ”kanon” inom fältet. Därefter gäller det att säga något som är tillräckligt nytt för att forskningen över huvud taget ska vara berättigad men inte så nytt att det inte uppfyller de villkor som den vetenskapliga disciplinen och examinationsformen ställer, villkor som i en mening är strängare och mer komplexa än det yttre, enkla kravet på sanning. Också dessa strängare och mer komplexa villkor inom den akademiska utbildningen och inom den specifika vetenskapliga formationen är emellertid till en viss grad relativa och stadda i ständig förändring.

När det gäller den vetenskapliga disciplinens utestängningssystem skjuter det hela tiden vetande utanför sina gränser i förhållande till ett bestämt objektområde. Foucault exemplifierar genom att visa att en utsaga för att räknas som ”botanisk” från och med slutet av 1600-talet måste behandla ”växtens synliga struktur, systemet av dess närliggande och mer avlägsna likheter eller dess vätskeströmmars mekanik”. Den kan inte längre, som på 1500-talet, behandla ”växtens symbolvärde”. En medicinsk sats från och med 1800-talet kan inte innehålla begrepp som är på samma gång ”metaforiska, kvalitativa och substantiella”.³¹⁷

De förändringar i förhållande till objektområden som formar den vetenskapliga diskursen, som skiljer de sanna utsagorna från de falska inom det givna området, kan naturligtvis vara svåra att observera på ett undersökningsstoff som ligger nära i tiden, eller som rör en kortare tidsperiod. Det gäller naturligtvis den här studien av den litteraturdidaktiska forskningen under drygt trettio år. Men det finns ingen anledning att betvivla att dessa mekanismer är på samma sätt verksamma i formeringen av de vetenskapliga diskurserna i vår samtid.

³¹⁶ Helene Ahl, *The Scientific Reproduction of Gender Inequality. A Discourse Analysis of Research Texts on Woman's Entrepreneurship*. Köpenhamn: Abstrakt förlag. Copenhagen Business School Press, 2004, s. 76.

³¹⁷ Foucault, 1993 (1971), s. 23.

Som vi har sett tidigare verkar också de utestängningssystem som bestämmer diskursen i förhållande till det objekt som den producerar också så att utsagor från området utanför den vetenskapliga formationen, från det bredare lager av *savoir* som hela tiden står i förhållande till detta, kan införlivas i det sammanhang som betraktas som vetenskapligt sant. Ett närliggande exempel från vår tid, som anknyter till de ovan angivna exemplen av Foucault, är området *integrativ medicin* som gör att en sats som ”musikterapi är en postoperativ metod” i dag, till skillnad från för ett tjugotal år sedan, kan betraktas som en medicinsk utsaga. Dessa förändringar i förhållande till en given objektdomän bör inte, vilket är fallet med Kuhns paradigmskifte, betraktas som plötsliga införlivningar av nya erfarenheter eller nya upptäckter. Det är inte fråga om momentana anomalier i vetenskapsstilen som driver på vetenskapens utveckling, utan snarare som ett relationellt förhållande mellan utsagor inom den diskursiva formationen och utanför den, mellan *savoir* och *connaissance*, ett förhållande som ständigt skiftar och omformas av utestängningssystemen.

När det gäller avhandlingstexten är den alltså reglerad av de utestängningssystem som gäller för den specifika vetenskapliga formationen men också beroende av den ordning som gäller för de talande subjekten inom den akademiska doktorsexaminationen. Som redan nämnts är begränsningarna av de vetenskapliga texterna inom formationen ytterligare skärpta för avhandlingstexten. Men det innebär inte att somliga avhandlingstexter inte kan skapa sig ett större manöverutrymme i förhållande till de metoder och det korpus av påståenden som definieras av objektdomänen. Ett exempel är Lisbeth Larssons avhandling från 1989 som i den här studien genomgående får tjäna som exempel på en avhandling som låter läsarorienterad, konstruktivistisk teori bestämma också avhandlingens uppläggning och metod. Ett annat närliggande exempel är den tidigare nämnda avhandlingen av Sigmund Ongstad, där det semiotiska, tvärvetenskapliga genrebegrepp som utreds också får konsekvenser för avhandlingens uppläggning:

I motsetning til mange andre bidrag innen sjangeren 'avhandling' inneholder ikke dette arbeidet et tradisjonelt metodkapittel. Som en konsekvens av den måten sjanger, ytring og posisjonering definieras på eller forstås, gjøres vesentlige deler av metodeaspektet om til et posisjoneringskapittel.

Avhandlingen har satt seg en oppgave, og som ytring er den et 'svarprodukt'. Det vil også si at avhandlingen er i seg selv en posisjonering i relasjon til en etablert sjanger. Arbeidet er derfor et bevisst sjangerbrudd i den forstand at en god del av det som tradisjonelt ses som metode, i dette arbeidet innarbeides i et tekstsemiotisk perspektiv.³¹⁸

Liksom i Lassons avhandling är Ongstads radikala avsteg från traditionella metod- og empiriavsnitt den naturliga konsekvensen av ett konstruktivistisk kunskapsbegrepp – perspektivet är beroende av en positionering i förhållande till andra perspektiv. Frågan infinner sig emellertid hur det varit möjligt för dessa två avhandlingar att så radikalt frångå den uppläggnings som stöper så många andra avhandlingar inom området i samma form. Om vi bortser från den eventualiteten att Ongstads och Larssons "röster" i högre grad än andra disputander har tillträde till diskursen i sin helhet, att de redan från början anses mer kvalificerade som "talande subjekt" – något som inte är möjligt att direkt utläsa av dessa primärtexter och som därför ligger utanför denna avhandlingens undersökningsområde – finns det en plausibel förklaring. Larssons och Ongstads avhandlingar bryter inte bara ny mark i förhållande till nya teoribildningar inom fältet, de befinner sig också i nya positioner i det akademiska, disciplinära systemet. Båda arbetena kan betraktas som tvärvetenskapliga, eller, med en i den svenska litteraturdidaktiska kontexten mindre belastad term, interdisciplinära. Lisbeth Larssons litteraturvetenskapliga avhandling publiceras i "Symposions kvinnovetenskapliga bibliotek" och kan därmed också sägas tillhöra den vid den tiden alltmer aktuella genusvetenskapliga formationen. Sigmund Ongstads avhandling söker inte bara att definiera genrebegreppet i förhållande till olika skoluppgifter utan är också i sig ett försök att definiera en ny nordisk ämnesdidaktik, en tvärvetenskaplig *fagdidaktik*, och är därmed ett av de första exemplen inom det forskningsområde den söker avgränsa.

Larssons och Ongstads avhandlingar är inte strikt litteraturdidaktiska i den bemärkelse som vi lägger i begreppet, det vill säga det forskningsobjekt som utsagorna riktar sig mot är inte litteraturläsningen eller litteraturen i undervisningssituationen, men för övrigt borde en del av den karaktäristika som gäller för dessa avhandlingar också kunna gälla för de avhandlingar som studeras i den här delens kapitel. Liksom fallet är med Ongstads och Larssons avhandlingar är de litteraturdidaktiska

³¹⁸ Ongstad, 1996, s. 3-4.

avhandlingarna under tioårsperioden tillkomna i ett forskningsfält som förhåller sig till flera disciplinära traditioner. I likhet med Ongstad och Larsson räknar de alla med ett kontextbundet kunskapsbegrepp. Dessutom spelar – som vi har sett – den diskussion om subjektiva och objektiva läsningar, om fakta och fiktion, som är central i Larssons avhandling fortsatt en avgörande roll för det litteraturdidaktiska fältets formering.

Betraktas de litteraturdidaktiska avhandlingarna som en avgränsad diskursiv formation framträder en rad gemensamma drag men också skillnader och spänningar, såväl innanför *connaissance* som i relation till *savoir*, som ständigt förhandlar och omförhandlar det som är möjligt att yttra sig om innanför fältet. Vi har redan talat om några för avhandlingarna gemensamma drag och om tendenser inom den litteraturdidaktiska forskningen i förhållande till omgivande diskurser, till exempel gemensamma utgångspunkter i anglosaxisk reader response-teori, men också om en tämligen allmänt omfattad syn på en större samhällelig förändring, en kulturell vändning, och på identiteter som föränderliga, relativa eller – med ett i sammanhanget ofta använt begrepp från Thomas Ziehe³¹⁹ – ”friställda” i förhållande till traditioner och tidigare självklara sammanhang. Dessa gemensamma utgångspunkter har vetenskapsteoretiska implikationer som gör att de utsagor som riktar sig mot forskningsobjektet, formerar sig omkring det, bildar ett spridningsmönster omkring objektet som vi kan kalla en diskursiv formation. I det här fallet är utsagorna dessutom reglerade av de särskilda utestängningssystem som gäller för avhandlingsarbetet som genre. Frågan är alltså hur en sådan formation kan te sig mer i detalj, vilket ”språk” som karaktäriserar den litteraturdidaktiska diskursen så som den visar sig i avhandlingar från decenniet efter millennieskiftet.

³¹⁹ ”Det försiggår en friställning från traditionerna på sexuallivets, äktenskapets och familjeformernas område”, skriver Thomas Ziehe i sin, på den svenska sociokulturella skolforskningen, inflytelserika bok om den ”nya” ungdomen. ”Det finns till och med en friställning när det gäller de bilder vi har inuti huvudet. Medierna reklamen, medvetandeindustrin frigör explosioner av scener, drömmar och fantasier inom oss som inte ens de radikalaste utopisterna under förra århundradet hade kunnat föreställa sig. /.../ Genom friställningen uppkommer nya möjligheter att inte längre uppleva sin identitet som något man övertar.” Thomas Ziehe, *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*, Stockholm: Norstedts, 2003, s. 25 (org. *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1982).

Utsagan som positionering

I en artikel om de olika typer av texter som produceras inom ämnet biologi beskriver Greg Myers några förutsättningar som gäller för den vetenskapliga artikeln som genre. Dessa är möjliga att pröva också i förhållande till den vetenskapliga avhandlingen som genre och i förhållande till den litteraturdidaktiska avhandlingens särskilda förhållanden. En vetenskaplig artikel kan, enligt Myers, ofta ha karaktären av ett redan färdigt, mycket begränsat system av fraser som gäller för disciplinen, där det gäller för forskaren att ”fylla i luckorna”:

But a researcher can write a fill-in-the-blanks article only if he or she expects no resistance to it from referees, editors, or readers. As soon as one puts the articles in a controversy, even a small-scale controversy, one needs a fairly subtle sense of possible effects of one's words, in stating one's claim, criticizing others, drawing boundaries, making connections. The problem, put simply, is not that one needs to fight – that part is relatively easy – but that one needs to continue to get along with other researchers.³²⁰

Arbetet att “fylla i luckorna” kan iaktas både på satsnivå, där det gäller att länka den egna utsagan till ett tidigare gjort yttrande på ett sätt som kan anses acceptabelt, och på den diskursiva formationens spridningsfält, där det gäller att säga något som kan fylla i en lucka i tidigare forskning, det vill säga tillägga något nytt inom forskningsområdet. Det finns anledning att i enlighet med resonemanget i det föregående avsnittet anta att de luckor i den litteraturvetenskapliga forskningen som ska fyllas i av avhandlingarna måste vara mindre, belägna i en mer välkänd terräng, än de som gäller för den litteraturvetenskapliga texten i allmänhet, så att skribenten inte riskerar att trampa genom en falllucka ned i *savoir*. Med andra ord gäller det att inte hamna utanför de genrekrav som gäller för en avhandling inom ämnet litteraturvetenskap och utanför den formation som gäller för att en utsaga ska betraktas som litteraturvetenskaplig.³²¹

³²⁰ Greg Myers, ”The Genres of Biologists’ Writing”, Paola Evangelista Allori (red.), *Academic Discourse in Europe. Thought Processes and Linguistic Realisation*, Rom: Bulzoni Editore, 1998, s. 45.

³²¹ En metafor av det här slaget, ”att fylla en lucka”, riskerar alltid – vilket också gäller min användning av den – att förenkla ett komplext sammanhang eller – om den används ofta i skilda sammanhang – bli typiserad, en retorisk stilfigur. Så beskriver Hanne-Lore Andersson i sin avhandling *Doxa och debatt*, just hur metaforen ”att fylla en lucka” under några år runt 2000 blir vanligt i recensioner av litteraturvetenskapliga avhandlingar: ”Inte ovanligt är, eller har varit, att opponenter intygar att ’med avhandlingen x har en lucka i forskningen fyllts.’” Hanne-Lore

Samtidigt är det väsentligt att avhandlingen explicit pekar ut den lucka som dess forskning avser att fylla igen, något som är märkbart såväl i avhandlingarnas inledande problemformulering i förhållande till tidigare forskning som i de recensioner av dem som förekommer i de litteraturvetenskapliga tidskrifterna. Det är i det sammanhanget också viktigt att skilja på de allmänna och de mer specifika krav som kan ställas på en avhandling. Förutom det bidrag till forskningen som den specifika forskningen eventuellt har att komma med kan avhandlingen också ses i allmänna termer som ett gesällprov där disputanden visar upp sin förtrogenhet med för fältet gällande teorier och metoder. Avhandlingen har alltså att uppfylla, som Beata Agrell påpekar, ”genrekraven på en doktorsavhandling inom ämnet litteraturvetenskap” och samtidigt vara tydlig med ”vilket bidrag till forskningen det ger”.³²² Ett exempel på ett sådant tydliggörande i de litteraturdidaktiska avhandlingarna finner vi i inledningen av Helen Schmidls *Från vildmark till grön ängel*:

Föreliggande avhandling skiljer sig från flertalet andra svenska undersökningar om ungdomars och skolelevers läsvanor genom att den i första hand har en litteraturvetenskaplig utgångspunkt och är inriktad på mottagandet av den litterära texten hos samtliga, inte några enstaka, elever i ett litet antal klasser. De mer renodlat didaktiskt orienterade studierna har annars länge dominerat.³²³

Utsagan är intressant inte i första hand för att den ger exempel på den för avhandlingsgenren typiska deklARATIONEN av nya bidrag till forskningen utan därför att den söker att positionsbestämma en särskild ”litteraturvetenskaplig utgångspunkt” för det litteraturdidaktiska avhandlingsarbetet. En sådan utgångspunkt för forskningen ställs i relief till de ”mer renodlat didaktiska studier som länge dominerat fältet”. Utsagan kan ge intryck av att Schmidls avhandling utforskar ett specifikt litteraturvetenskapligt område i ett forskningsfält som annars helt domineras av renodlat didaktiska studier. Det bör emellertid snarare ses som en viktig positionsbestämning som återfinns – implicit eller explicit – i de flesta av de litteraturdidaktiska avhandlingarna. Det är i själva verket de litteraturvetenskapliga utgångspunkterna som avgränsar litteraturdidaktiken som en diskursiv formation i förhållande till annan

Andersson, *Doxa och debatt. Litteraturvetenskap runt sekelskiftet 2000*, Göteborg: Makadam, 2008, s. 53.

³²² *Samlaren* 123: 2002, s. 276.

³²³ Schmidl, 2008, s. 14.

didaktisk forskning, och som bestämmer den som en del av ett större litteraturvetenskapligt forskningsfält, en del vars utsagor riktar sig mot litteraturreceptionen som forskningsobjekt – diskursen är ”tydligt inriktad på *litteraturdidaktik*”, som Lars Brink skriver i en recension av Bommarcos avhandling, citerad i det föregående kapitlet.

Att Schmidls utsaga visar ett för avhandlingsgenren karaktäristiskt anspråk på att redovisa en forskning som är ny, men inte så ny att den riskerar att gå utanför den diskursiva formationens gränser, döljer delvis det faktum att gränserna för formationen i sig är osäkra och ständigt måste prövas på nytt i förhållande till det forskningsobjekt de förhåller sig till. Påståendet att den forskning som avhandlingen presenterar skiljer sig från övrig forskning inom området dels på grund av de litteraturvetenskapliga utgångspunkterna, dels för att den till skillnad från annan liknande forskning undersöker litteraturreceptionen hos ”samtliga” elever i ett antal och inte bara ”några enstaka”, kan ge intrycket av att dessa skillnader befinner sig på samma diskursiva nivå. Betraktar vi utsagans förhållande till både den mikroskopiska och den makroskopiska skalan, till yttre och inre utslutningssystem, bör vi emellertid betrakta den sistnämnda skillnaden som en rent formell figur i förhållande till de vedertagna krav som ställs på en avhandlingstext, medan det förstnämnda rör en långt viktigare, och mer övergripande skillnad på de vetenskapliga diskursernas nivå. Genom att precisera sig i förhållande till den litteraturvetenskapliga forskningen *utesluter* utsagan de mer renodlat didaktiska avhandlingarna från den litteraturdidaktiska formationen. Dessa utslutningar kan aldrig göras definitiva och vad som kan ingå eller inte i den vetenskapliga formationen måste ständigt preciseras och omförhandlas. När Helen Schmidl något senare i avhandlingens inledning påpekar att elevers ”litterära reception” under lång tid ”har kommit i skymundan i svensk forskning om skolläsning” kan det tyckas som ett oriktigt påstående sett till det faktiska forskningsläget inom fältet. Utsagan får emellertid sin förklaring när den ställs i relation till det diskursiva spridningsmönstret omkring det som här kallas ”svensk forskning om skolläsning”.³²⁴ Det är i förhållande till ett större utbildningsvetenskapligt fält som den litteraturdidaktiska forskningen kan sägas komma i skymundan, och det är för att hävda dess särskildhet inom denna som den litteraturvetenskapliga forskningen och den litteraturvetenskapliga ämnesdisciplinen kan återopas.

³²⁴ Schmidl, 2006, s. 37.

Det till synes oriktiga i Schmidls utsaga – att litterär reception länge kommit i skymundan i svensk forskning – måste också ses i relation till de påståenden om motsatsen som görs i flera av de andra avhandlingarna. ”Inom den relativt unga svenska litteraturdidaktiska forskningstraditionen är kvalitativa receptionsstudier vanliga”, skriver till exempelvis Olin-Scheller³²⁵ – medan Bommarco i inledningen av sin avhandling påpekar, att delar ”av den litteraturdidaktiska forskningen kan inordnas under rubriken receptionsforskning och etnografisk forskning”.³²⁶ Genom att understryka den litteraturvetenskapliga utgångspunkten positionerar sig Schmidl inte bara i förhållande till de avhandlingar inom det utbildningsvetenskapliga området som intresserar sig för en mer allmänt hållen svenskämnesdidaktik, utan också i förhållande till de litteraturdidaktiska avhandlingar där litteraturen tycks komma i skymundan. Med angivelsen av en litteraturvetenskaplig utgångspunkt understryker Schmidl litteraturen som central entitet för avhandlingsarbetet.

Det väsentliga är således inte vad dessa utsagor inkluderar i det litteraturdidaktiska forskningsfältet – receptionsforskning, kvalitativa metoder, etnografiska metoder – utan vad de exkluderar. När Olin-Scheller och Bommarco talar om litteraturdidaktik som en ”ung forskningstradition” som kan inordnas under rubriken ”receptionsforskning”, avser de således inte nödvändigtvis litteraturvetenskapliga utgångspunkter, och de behöver inte betrakta litteraturen i sitt sammanhang som en särskild entitet.

Det innebär naturligt nog att alla litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska utsagor inte verkar inom samma lagrum, att de inte har alla uteslutningssystem gemensamma. Den litteraturdidaktiska avhandlingstexten skapar visserligen sin särskildhet i förhållande till litteraturvetenskapliga forskningsområden – i synnerhet reader response-teori – men också i förhållande till utbildningsvetenskaplig forskning, eller till vad som kan kallas ”etnografisk klassrumsforskning”. Det innebär att den litteraturdidaktiska vetenskapliga formationen inte bara kan definieras i förhållande till de omgivande diskurserna – till exempel tala om en särskild ”kvalitativ” forskning, vilket knappast är nödvändigt inom traditionell litteraturvetenskaplig forskning – utan att den därmed också formeras omkring de särskilda, inre

³²⁵ Olin-Scheller, 2008, s. 16.

³²⁶ Bommarco, 2006, s. 21.

utestängningssystem som gör att vi kan tala om den som en specifik diskursiv formation. I inledningen av Annette Ewalds avhandling finns ett exempel på vissa för den litteraturdidaktiska vetenskapsformationen specifikt gällande lagar:

I min roll som forskare har jag medvetet ansträngt mig att inte vara normativ. Min forskningsambition har varit att *tala* om hur det *kan* vara med litteraturläsning i skolan, inte tala *om* hur det *skulle kunna* eller borde vara. Min strävan har också varit att även i de faser av avhandlingsarbetet som krävt ett medvetet distanserat, mer analytiskt tolkande förhållningssätt, fortsätta befinna mig nära den praktik som var och är en av arbetets viktigaste utgångspunkter.³²⁷

Att befinna sig nära den praktik som utgörs av skolans litteraturundervisning är en grundläggande förutsättning för den vetenskapliga formationen litteraturdidaktik. Det kan tyckas självklart, men ställs här implicit mot ett ”distanserat, mer analytiskt tolkande förhållningssätt”. Kontrasten mellan dessa två entiteter, den analytiska, teoretiska och den praktiska känns igen som en grundläggande förutsättning för den svenska litteraturdidaktiska vetenskapskonceptionen. Vi kan följa den alltifrån den pedagogiska gruppens försök att genom praxisbegreppet skapa en dialektisk rörelse över klyftan mellan teori och praktik, till Stefan Lundströms tal om den retoriska nivån i styrdokument och den praktiska nivån representerad av lärarnas faktiska undervisning. Förhållandet mellan ett ”medvetet distanserat förhållningssätt” och en närhet till det praktiska, till den subjektiva erfarenheten, definierar vetenskapsformationens gränser, forskarens förhållande till den litteraturdidaktiska empirin. Kontrasten består också, som vi har sett, av grundläggande spänningar vad gäller forskningsobjektet, beskrivet i termer av skilda läsarter, objektiv eller subjektiv, estetisk eller efferent, fiktiv eller faktiv. Liksom i beskrivningen av forskningsobjektet bygger vetenskapsformationen på en uppdelning mellan fakta och upplevelser, ting och individer, och därmed också, i egentlig mening, på en uppdelning av två huvudsakliga sätt att nå kunskap, ett ”analytiskt tolkande” och ett ”praktiknära”. Båda dessa förhållningssätt utgår från individen som kunskapens utgångspunkt, antingen genom det forskande subjektets ”medvetet” distanserade förhållningssätt eller genom en praktiknära subjektiv erfarenhet.

³²⁷ Ewald, 2007, s. 19.

Att som forskare ”medvetet” anstränga sig ”för att inte vara normativ” är en position som tydliggörs i utsagan ovan. Det kan tyckas vara en självklar position innanför en vetenskaplig formation, något som skiljer ut en utsaga som *connaissance*, och stöter undan utsagor som talar ”om hur det *skulle kunna* eller borde vara”, men den pekar framför allt på en empiristisk ”värderingsfri” vetenskapstradition och den har särskilda implikationer innanför den litteraturdidaktiska formeringen.

I den föregående delen av denna studie såg vi hur den erfarenhetspedagogiska traditionen inom svensk litteraturdidaktik utmanas av en så kallad kompetenspedagogik under 1990-talet, en på den litterära kompetensen byggd didaktik som knyter an till tidigare utmönstrade bildningstraditioner. I sin skrift *Normer och mål i skola och undervisning* beskriver Gerd och Gerhard Arfwedson en svensk pedagogisk forskningstradition som endast intresserar sig för hur man kan göra i klassrummet, medan analysen ”av styrande villkor som finns i det omgivande samhället” lämnas därhän.³²⁸ I centrum för denna kritik av den svenska pedagogiska traditionen står normfrågan, där två perspektiv ställs mot varandra, den forskningstradition som strävar att ”genomföra observationer av och samla empiriska data om vad som utmärker undervisning” och den som i stället vill ”genomföra noggranna och kritiska analyser för att undersöka vad som *borde* äga rum när människor samlas för undervisning”:

I det första fallet gör man alltså observationer och kommer fram till *deskriptiva* (beskrivande) svar, i det andra fallet är det *normer* som undersöks, och svaren blir då *normativa*. Enligt positivistisk, naturvetenskapligt orienterad vetenskapsuppfattning (utbredd i USA och i länder som i hög grad importerat denna vetenskapliga tradition – t. ex. Sverige) utgör en öppen beaktelse till normer och värden raka motsatsen till en vetenskaplig hållning.³²⁹

Ewalds utsaga bör alltså ses i förhållande till det spridningsmönster som kommit att karaktärisera den svenska litteraturdidaktiska forskningen. Den ger uttryck för en vilja till sanning, en vilja till vetenskaplighet, men det är alltså fråga om en särskild vetenskaplighet och ett särskilt förhållande till omgivande litteraturvetenskapliga och pedagogiska diskurser. Liksom vid erfarenhetspedagogikens inträde på scenen under sent 70- och tidigt 80-tal – då förlegade borgerliga bildningsideal skulle

³²⁸ Gerd B Arfwedson & Gerhard Arfwedson, 1995, s. 9.

³²⁹ *Ibid.*, s. 18.

lämna plats åt en konkret dialektik – har den ideologiska konflikt som paret Arfwedson ovan beskriver successivt utestängts under formeringen av litteraturdidaktisk *connaissance*. När Ewald och andra litteraturdidaktiker i sina avhandlingar talar om en strävan att undvika det normativa ger de endast uttryck för vad som, till skillnad från tendentiös åsiktsbildning, anses vara god vetenskap. De byggställningar, den *savoir*, som omger vetenskapsformationen är då inte längre synliga.

Ett annat liknande exempel hämtar jag från Ingrid Mossberg Schüllerqvists avhandling *Läsa texten eller "verkligheten"*:

I enlighet med Michael Uljens icke normativa anspråk för forskning om undervisning försöker jag att undvika begreppen konservativt, progressivt, teknokratiskt, öppet, slutet som epitet. Ett retoriskt språkbruk kan förhindra den transcendens i tolkningen som jag eftersträvar för att nå hög validitet.³³⁰

Liksom Ewald utvecklar Mossberg Schüllervist de icke normativa anspråken till att framför allt gälla ett analytiskt, tolkande förhållningssätt, ett val av analyskategorier som "för mig inte i sig är värderande", men hävdar att det inte innebär "ett förespråkande av en objektivistisk kunskapsteoretisk position".³³¹ På dessa punkter råder en stor enighet i den litteraturdidaktiska diskurs som riktar sig mot objektet litteraturläsning och som bildar ett spridningsmönster omkring detta objekt. Formationen strävar efter att stöta ut alltför normativa utsagor, liksom utsagor som förespråkar en objektivistisk vetenskapsteori, och bildar därmed en diskurs som kan rymma "olika läsarter och dess effekter" utan att "förorda det ena framför det andra".³³²

Förutom det icke normativa anspråket preciserar utsagan ovan ytterligare en rad begrepp som i relation till varandra säger lika mycket om vad som inte tillhör de litteraturdidaktiska vetenskapsanspråken som vad som möjligen kan tillhöra dem. Genom de icke normativa anspråken ska begreppen *konservativt*, *progressivt*, *teknokratiskt*, *öppet* och *slutet* stötas ut ur diskursen, åtminstone när de används som *epitet*, eller när de utgör en del av ett *retoriskt språkbruk*, ett språkbruk som kan förhindra *transcendens* i tolkningen och därmed äventyra forskningsresultatets *validitet*. Att de begrepp som bör uteslutas inte är slumpmässigt valda, och att utsagan i sin helhet är av central betydelse för avhandlingen i sin helhet, visas av

³³⁰ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 108.

³³¹ Ibid.

³³² Ibid.

att formuleringen återkommer nästan ordagrant i sammanfattningen 170 sidor längre fram:

I enlighet med Michael Uljens icke normativa anspråk för forskning om undervisning försöker jag undvika förekommande begrepp som konservativt, progressivt, teknokratiskt, öppet, slutet som epitet. Ett retoriskt språkbruk kan förhindra den transcendens i tolkningen som bl. a. Trost efterlyser för att nå hög validitet i undersökningen.³³³

Det är inte helt klart vilken mening Mossberg Schüllerqvist ger bestämningen ”förekommande” i förhållande till de begrepp hon nämner och det framgår inte heller av sammanhanget. När hon talar om ”förekommande begrepp” finns det möjlighet att tolka det antingen som en syftning på ”forskning om undervisning” eller som en bestämning av begreppen ”konservativt, progressivt” etc. Det innebär två helt skilda betydelser, antingen i de begrepp som ”förekommer” i forskningen eller de begrepp som ”förekommer” betydelsen av ett påstående. Eftersom det inte finns någon angiven diskurs där dessa begrepp skulle kunna ”förekomma”, allra helst inte hos Michael Uljens, och eftersom det gäller att undvika de ”förekommande” begreppen i sin funktion som ”epitet” väljer jag att tolka det som att ”förekommande” i utsagan står i betydelsen ”att komma före”.

Då blir det något tydligare här än i den föregående, snarlika utsagan att Mossberg Schüllerqvist avser begrepp *som* konservativt progressivt etc., och att de alltså utgör exempel på en rad värderande, normativa begrepp som kan *förekomma* analysen, det vill säga låsa fast analyskategorierna i på förhand givna positioner. Vi bör ändå inte betrakta valet av exempel på begrepp, på retoriskt språkbruk, som en ren slump. Hänvisningarna till Michael Uljens och Jan Trost förstärker, liksom de starka sambanden med begreppen transcendens och validitet, vikten av att undvika just dessa begrepp som epitet, det vill säga bestämningar av analyskategorier vid tolkning. Emellertid sker hänvisningen till Uljens artikel ”Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori” i en fotnot utan sidhänvisning, medan Trosts namn nämns i förbigående, antagligen i relation till hans lärobok *Kvalitativa intervjuer*, som finns med i avhandlingens litteraturlista.³³⁴ Att

³³³ Ibid., s. 273.

³³⁴ Mossberg Schüllerqvists utsaga går inte att direkt härleda till Uljens artikel, som framförallt är en plädering för en ny skoldidaktik, en didaktik som inte är normativ eller preskriptiv utan reflektiv. Jag diskuterar Uljens artikel närmare i kapitel II men vill här påpeka att Uljens huvudsakliga invändning mot den normativa didaktiken inte är att den skulle vara alltför

begreppen inte utreds ytterligare i avhandlingstexten och att hänvisningarna inte är preciserade förstärker intrycket av att utsagan står i relation till andra, i det här fallet implicita, utsagor inom den diskursiva formationen. Sammanställningen av de ideologiskt laddade begreppen ”konservativt”, ”progressivt” och ”teknokratiskt” med de betydligt vidare begreppen ”öppet” och ”slutet” kan tyckas som en oortodox konstellation av skilda begrepps nivåer, men får sin förklaring av det större diskursiva sammanhang inom vilket utsagan befinner sig, något som också hänvisningen till Uljens och Trost ger vi handen. De tre första begreppen hör samman med erfarenhetspedagogisk diskurs, och med de spänningar inom den vetenskapliga diskursen som citatet från Arfwedson och Arfwedson ovan belyser, spänningar inom vars spridningsmönster Uljens positionerar en icke normativ didaktik. I synnerhet begreppet ”progressivt” är i sammanhanget särskilt belastat, eftersom det under 70-talet användes som epitet för en rad radikala, marxistiska kulturyttringar och tendenser. Väsentligt för den litteraturdidaktiska vetenskapens formering är här erfarenhetspedagogikens ursprung i de radikala, emancipatoriska, utbildningsteoretiska strömningar som vid den tiden gick under beteckningen *progressiv pedagogik*, ett begrepp som definierades i förhållande till en ”konservativ” borgerlig bildning. För den erfarenhetspedagogiska diskursens del formeras också en ny progressiv litteraturundervisning som definition i förhållande till en tidigare, instrumentell och ”teknokratisk” språkinläring i ämnet svenska. När Mossberg Schüllerqvist med hänvisning till Uljens menar att dessa begrepp inte bör användas inom en icke normativ litteraturdidaktisk diskurs pekar hon samtidigt på dem, understryker dem genom att nämna dem två gånger, som väsentliga i det spridningsmönster som utgör den vetenskapliga diskursen.

Svårare att på ett exakt sätt placera inom spridningsmönstret – och möjligen också av mindre betydelse – är begreppen ”öppet” och ”slutet” som i sin allmänna karaktär tycks sakna riktning. Omnämmandet av

ideologiskt färgad, förekommande i sin begrepps användning, eller i alltför liten grad förmå åstadkomma en transcendens av subjektpositionen, utan i stället att den ibland, när den sammanfaller med den rådande ideologin inte förmår spela sin ideologikritiska roll: ”Men problemet uppstår i en situation då läroplanens och den normativa didaktiska teorins synsätt sammanfaller med avseende på fostran och utbildningens mål. I en sådan situation är en uppenbar risk att den didaktiska teorins *ideologikritiska* roll upphävs. Om den didaktiska teorins och läroplanens mål är identiska kan man inte längre använda teorin som analysinstrument för att granska denna läroplans målsättningar.” Uljens, 1997, s.170.

Trost, och därmed av hans skrift *Kvalitativa intervjuer*, för i sammanhanget tankarna till öppna och slutna intervjufrågor, och därmed till en distinktion mellan kvantitativa och kvalitativa metoder, där det sistnämnda, tillsammans med de ”öppna” intervjufrågorna, i stor uträkning karaktäriserar avhandlingarnas metodavsnitt. Det är mot bakgrund av en sådan distinktion som man eventuellt kan förstå farhågorna för att bruket av de förekommande begreppen kan äventyra validiteten. Till skillnad från vad som ibland är fallet med de kvantitativa studierna, att intervjuerna består av slutna frågor, där ett på förhand givet antal svarsalternativ kodas till siffror för att enklare kunna presenteras statistiskt i förhållande till varandra, laborerar de kvalitativa intervjuerna som bekant med öppna frågor som kräver att större analytiskt efterarbete. Det kvalitativa materialet kräver med andra ord en mer öppen tolkning av de kategorier som i den kvantitativa studien i stället anges som variabler på en mätskala, och därmed kan sägas bli mer exakta, mer vetenskapligt ”objektiva”. I många kvalitativa metodböcker tas detta förhållande mellan kvantitativa och kvalitativa metoder upp till belysning. ”Kvalitativa studier ses ofta som försök eller förstadiet till kvantitativa undersökningar och således är de inga ’riktiga’ studier”, menar till exempel Jan Trost i den metodbok som Mossberg Schüllerqvist refererar till.³³⁵ ”Trovärdigheten utgör ett av de största problemen med kvalitativa studier och således också kvalitativa intervjuer.”³³⁶ Genom att undvika förekommande begrepp i analyskategorierna kan man emellertid hoppas på att nå en hög validitet också vad gäller den kvalitativa forskningen. När Mossberg Schüllerqvist använder begreppet ”transcendens” är det således knappast frågan om det som i Kants eller Husserls mening ligger utanför sinneskunskapen – det icke empiriska – utan snarare om det som ”överskrider” den subjektiva begreppspositionen – det vill säga i det här fallet det icke normativa.

Vi kan alltså konstatera att den litteraturdidaktiska formationen avgränsar sig från den ideologiska diskurs – förekommande, normativa utsagor i en omgivande nivå av *savoir* – som samtidigt är en förutsättning för dess spridningsmönster. Vi kan också konstatera att den vetenskapliga formationen äger rum i spänningsfältet mellan kvantitativa och kvalitativa metoder, där den främsta definitionen på kvalitativ metod

³³⁵ Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer*, 2:a upplagan, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 8-9.

³³⁶ *Ibid.* s 102.

är att den inte är kvantitativ, men därmed också att de förutsätter varandra i den litteraturdidaktiska diskursen, att de verkar inom spridningsmönstret och dess uteslutningsmekanismer genom att avgöra vad som är vetenskap och vad som inte är det, vad som är *savoir* och vad som är att betrakta som *connaissance*.

Retorisk och praktisk diskurs

Av stor vikt för den litteraturdidaktiska formationen är också begreppet ”retorik” eller ”retoriskt språkbruk” så som det används i förhållande till omgivande formationer. När Mossberg Schüllerqvist talar om ett retoriskt språkbruk som kan förhindra transcendens och äventyra validiteten tycks hon framför allt avse språkets persuasiva funktioner, dess föregripande, eller ideologiskt laddade, potential, eftersom hon i utsagan kopplar ett retoriskt språkbruk till ett föregripande, normativt bruk av begrepp. Också Stefan Lundström använder i sin avhandling begreppet på ett liknande sätt, men menar att det retoriska språkbruket framför allt handlar om att uttrycka åsikter, inte om att övertyga:

När någon uttalar en ambition med ämnet, oavsett om det är en politiker, en enskild lärare eller någon annan genom exempelvis ett styrdokument, innebär det att det skapas en retorik kring ämnet. Denna retorik existerar på flera nivåer och ska inte uppfattas som försök att med språkliga medel övertyga någon. Snarare handlar det om ett uttryck för uppfattningar om, eller diskussioner kring, vad ämnet bör vara. Det handlar i betydligt högre grad om *tal om än tal för* någonting.³³⁷

Att Lundström på det här sättet understryker den diskursiva nivå som utgör *talet om* något – ”kommentaren” med Foucaults språkbruk³³⁸ – bör nog inte uppfattas som att det därmed utesluter *talet för* något ur retoriken omkring svensk- eller litteraturämnet, endast att han låter det senare vara underordnat det förra – retoriken handlar i ”högre grad” om det förra än det senare. Det kan tyckas som om en sådan skiktning av de diskursiva nivåerna skulle befria den retorik som till exempel styrdokumentet ger uttryck för från persuasiva element, från tendens

³³⁷ Lundström, 2007, s. 27.

³³⁸ Foucault, 1993 (1971), s. 16.

och riktning, men avsikten med begreppet är i det här fallet snarare att möjliggöra åtskillnad i analysen, mellan att studera själva objektet – det vill säga svenskämnet, eller mer specifikt litteraturundervisningen – och att studera de kommentarer som cirkulerar omkring detta objekt. Lundström preciserar vidare retorikbegreppet i förhållande till begreppet konception på ett sätt som också delvis kastar ljus över Mossberg Schüllerqvists utsaga i det föregående avsnittet:

Retorikbegreppet har således likheter med konceptionsbegreppet, men öppnar för större möjligheter att se svenskämnet som heterogent, där både medvetna och omedvetna föreställningar påverkar utseendet. Dessutom skapar det möjlighet att urskilja praktiken som en särskild del. Konceptionen används därför i betydelsen en föreställning om ämnet, men inte enligt i förväg fastställda kategorier, medan retorikbegreppet används för att benämna det tal om ämnet som äger rum utanför den direkta undervisningssituationen.³³⁹

Begreppet konception kan alltså användas för att tala om ämnet utan att använda på förhand givna kategorier, medan begreppet retorik står för just detta föregripande tal om ämnet. De båda begreppen tycks annars påminna om varandra i Lundströms definition, det rör sig i båda fallen om kommenterande funktioner. En distinktion är att det retoriska talet ”äger rum utanför den direkta undervisningssituationen”, medan det konceptuella talet tycks kunna utgöra en del av en sådan situation, till exempel en föreställning om litteraturundervisning som äger rum i själva undervisningsögonblicket.

En mer väsentlig distinktion är emellertid att åtskillnaden av en retorisk nivå – till vilken vi också måste hänföra den konceptuella nivån – gör det möjligt att skilja ut en praktisk nivå. Vi har alltså en praktik och en retorik som omger denna praktik. Lundströms definition ligger därmed nära den betydelse som begreppet retorik ibland ges i vardagligt språkbruk – fränsett de negativa konnotationerna – av ett ornamenterat språk, eller av ett tomt fackspråk, som omger de verkliga förhållandena, de verkliga händelserna. Lundström förespråkar naturligtvis inte en sådan uppfattning, som under alla förhållanden skulle stötas ut ur *connaissance*, utan talar i stället om retorik och praktik på samma begreppsliga nivå. Emellertid, eftersom praktiken ändå utgör det ämne om vilket retoriken talar, kommer praktiken, undervisningsögonblicket, läsoptionen, själva läshändelsen att utgöra kärnan, att vara föremålet för retorikens tal. Det

³³⁹ Lundström, 2007, s. 27.

här är en viktig förutsättning för litteraturdidaktikens vetenskapliga formation, och förhållandet mellan retorik och praktik kan överföras till själva avhandlingstexten, där litteraturundervisningen utgör forskningsobjektet och avhandlingstexten en del av den retoriska nivå som talar om denna undervisning. Ur den diskursiva ordningens perspektiv innebär det således att de diskurser som vanligen är underordnade – det vill säga de som ”’säges’ under dagarnas och meningsutbytenas lopp och som är förbi i och med den handling som utsäger dem”³⁴⁰ – i det här fallet blir primära medan de diskurser som vanligen är överordnade, till exempel skolans styrdokument, eller den vetenskapliga rapporten, här blir sekundärtext, det vill säga ”kommenterande” diskurser. Det här är förstås fallet med många vetenskaper som till forskningsobjekt har olika former av sociala och kulturella praktiker, men det skapar särskilda förutsättningar för den litteraturvetenskapliga formation som vill studera de sammanhang där litteraturen ”äger rum” – dess tillkomst, om man så vill, i undervisningsögonblicket.

Dessa förutsättningar utgör själva grunden för den litteraturdidaktiska formationen. Det vill säga att de förhållanden mellan den diskursiva praktiken och den kommenterande, retoriska eller teoretiska texten, som behandlar denna praktikens text, hela tiden verkar för att formera den vetenskapliga diskursen. Själva den nya svenska litteraturdidaktiken som konception har sitt ursprung i denna spänning mellan de diskursiva nivåerna, i den praktikens antitetiska förhållande till teorin som erfarenhetspedagogiken sökte lösa med den konkreta dialektikens praxis. Emellertid är det inte frågan om någon stabil, konstant eller absolut uppdelning mellan primär- och sekundärdiskurser, mellan praktik och teori, vilket också inskräps av den litteraturdidaktiska diskursen, också i avhandlingarna, till exempel av Lundström, när han i den passus som följer på den ovan citerande utsagan för in ytterligare ett begrepp i resonemanget:

Till avhandlingens grundläggande begrepp fogas konstruktion, vilket också inkluderar de praktiska sidorna av ämnet som lärare hanterar. Begreppsparen konception-konstruktion och retorik-praktik ska inte ses som polära, utan utgör olika nivåer inom utbildningsväsendet.³⁴¹

³⁴⁰ Foucault, 1993 (1971), s. 16.

³⁴¹ Lundström, 2007, s. 27.

Med hjälp av begreppsparen är det alltså möjligt att skilja de ämneskonstruktioner som kan göras av litteraturdidaktik i den praktiska diskursen och de konceptioner av samma ämnesinnehåll som får sitt uttryck i den omgivande retoriken. Emellertid är åtskillnaden inte absolut eftersom alla dessa diskurser, retoriska, praktiska, konstruerade eller konceptuella, ligger inbäddade i en större diskursiv formation som Lundström kallar ”utbildningsväsendet”, inom vilket de ”utgör olika nivåer”.

Att begreppsparet på ett sådant sätt kan användas som analysinstrument, men inte bör betraktas som en enkel dikotomi, förefaller oproblemiskt. Hur dessa retoriska eller praktiska diskurser förhåller sig till den övergripande nivån, utbildningsväsendet, är däremot vanskeligare att utreda. Det finns självklart en mängd diskursiva praktiker kopplade till utbildningsväsendet som institution: juridiska, politiska, vetenskapliga, men också tillfälliga diskurser, dagliga praktiker och tillfälliga diskursiva konstruktioner. Hur än alla dessa kopplingar förändras går det inte att undkomma den gallringsprincip som utgörs av nivåskillnaden, som oupphörigen ordnar diskurserna i förhållande till varandra, upphöjer somliga och utesluter andra.

När det gäller den litteraturdidaktiska vetenskapliga formationen står den i ett komplext förhållande till utbildningsväsendet som institution. Inte bara den litteraturdidaktiska doktorsavhandlingen, utan alla vetenskapliga texter inom formationen, är formellt sett en del av utbildningsväsendet, samtidigt som dess undersökningsobjekt utgörs av diskurser kopplade till samma institution. Den svenska litteraturdidaktiken som den framträder för oss i avhandlingar, rapporter och andra vetenskapliga texter har ofta den diskursiva praktiken i grundskola och gymnasium som undersökningsobjekt, men kan också, som till exempel i Lundströms fall studera de juridiska och politiska diskurser som övergriper alla dessa enskilda diskursiva praktiker. Trots att den litteraturdidaktiska forskningsformationen ofta beskriver den egna diskursen som ett försök att – till exempel genom erfarenhetspedagogik – överbrygga nivåskillnaden mellan teoretiska och praktiska diskurser, är nivåskillnaderna dem emellan – visserligen föränderliga och instabila – ett av de uteslutningssystem som bildar den litteraturdidaktiska vetenskapsdiskursen.

I likhet med de övriga avhandlingarna söker Lundström att använda en begreppsapparat som också ”inkluderar” de ”praktiska sidorna av ämnet

som lärare hanterar”, men genom att understryka denna praktik som någon skilt från retoriken, kanske till och med som någonting icke diskursivt, som något förkonceptuellt snarare än som något konstruerat, är det i själva verket polariteten mellan dessa entiteter som avgör om en utsaga kan kallas litteraturdidaktisk eller inte. När Lundström talar om retorik och praktik som olika nivåer inom utbildningsväsendet är det framför allt skillnaderna mellan dessa nivåer som är föremål för studium – i det här fallet formulerat som en övergripande retorik som inte förmår tränga fram till och ordentligt förändra lärarnas praktik – medan själva litteraturen äger rum på den praktiska händelsens nivå. Denna distinktion är viktig eftersom den skiljer ut formationen från ett omgivande litteraturvetenskapligt fält, samtidigt som den gallrar bort utsagor som inte intresserar sig för vad det är som händer på den praktiska nivån.³⁴² Ändå är det högst påtagligt hur olika vikt skilda litteraturdidaktiska utsagor lägger vid den händelse som utgör själva litteraturakten. När Lundström avslutar det ovan citerade resonemanget med en för de vetenskapliga avhandlingarna välbekant retorisk trop är det analysen av retorisk och praktisk nivå i förhållande till litteraturundervisningen som han pekar på, men också det faktum att det är lärarnas litteraturundervisning och inte elevernas litteraturläsning som utgör primärt forskningsobjekt:

Flera tidigare undersökningar som ägnats åt svenskämnet har också haft klassrummet som utgångspunkt, men i första hand riktat uppmärksamheten mot vad som händer i undervisningssituationen med avseende på eleverna. Därmed har de ovan nämnda förhållandena inte utretts på samma sätt som i denna avhandling, vilket gör att den kompletterar den befintliga forskningen kring hela undervisningsprocessen.³⁴³

Att Lundström ger en helt annan beskrivning av forskningsläget än den som ges i den ungefär samtidigt framlagda avhandlingen av Helen Schmidl visar att fältets topografi skiljer sig åt beroende på utsiktspunkt. Väsentligt är också att Lundström talar om undersökningar som har ”klassrummet som utgångspunkt” och om forskningen ”kring hela undervisningsprocessen”. Lika avgörande för den litteraturdidaktiska

³⁴² Distinktionen definierar i stor utsträckning den litteraturdidaktiska diskursen så som den visar sig i avhandlingarna. ”Men klyftan mellan retorik och praktik kan vara avsevärd”, skriver exempelvis Sten-Olof Ullström. Ullström, 2002, s. 413.

³⁴³ Lundström, 2007, s. 27-28.

formationen spridningsmönster som förhållandet mellan teori och praktik är de båda begreppen ”klassrum” och ”undervisningsprocess”. Klassrummet behöver inte alltid vara platsen där litteraturläsningen äger rum – många studier använder sig också av elevers läsning på fritiden, utanför skolan – men forskningen är alltid på ett eller annat sätt knuten till detta rum, i konkret bemärkelse som ett område där fältstudier äger rum och där etnografisk datainsamling kan genomföras, och i överförd bemärkelse som den spatiala aspekten av undervisningsprocessen eller som en institutionalisering av mötet mellan läsare och litteratur, mellan elev och lärare, mellan det som i många didaktiska modeller åskådliggörs som ett förhållande mellan lärare, elev och ämnesinnehåll.³⁴⁴ I strikt mening fungerar detta klassrum som ett starkt verkande uteslutningssystem där den forskning som inte i någon bemärkelse är associerad till klassrummet stöts ut ur den litteraturredidaktiska forskningsformationen. På en övergripande, forskningskonceptuell nivå är det visserligen möjligt att tänka sig en litteraturredidaktisk forskning som undersöker litteraturens didaktiska legitimitet och funktion också i sammanhang utanför ”utbildningsväsendet”, men inom den avgränsade formationen utgör klassrummet en styrande princip.³⁴⁵

Även det förhållande, som Lundström påpekar i sin avhandling, att den litteraturredidaktiska forskningen kan komplettera ”forskningen kring hela undervisningsprocessen” är att betrakta som ett uteslutningssystem. Det kan tyckas som om det faktum att den litteraturredidaktiska forskningen kan inkludera hela undervisningsprocessen, eller att den anger forskning om hela undervisningsprocessen som ett diskurssamfund i vilket den ingår, skulle vara inkluderande, på samma

³⁴⁴ En av de inom nordiska ämnesdidaktiken, och i synnerhet litteraturredidaktiken, mest traderade triangellmodellerna är den som Vibeke Hetmar presenterade i sin avhandling, där triangelnns övre hörn står för ämnesstoff medan de två nedre hörnen står för eleven respektive läraren. Triangelsidan mellan ämne och elev utgör *elevfärlighet*, det vill säga de kunskaper om stoffet som eleven bär med sig, medan triangelsidan mellan ämnesstoff och lärare representerar dennes ämneskunskaper. Basen på triangeln, sidan mellan elev och lärare, utgör en interaktionsaxel, som representerar en allmänpedagogisk ”kommunikation”. Viktigt är att triangeln omges av en streckad, genomsläpplig, kvadrat som utgör ”klassrummet”. Vibeke Hetmar, *Litteraturpedagogik og elevfärlighet: litteraturundervisning og elevens litterære beredskap set fra en almenpedagogisk position*, diss., Köpenhamn: Danmarks Lærhøjskole, 1996, s. 23.

³⁴⁵ Som jag beskrev i kapitel II och III använder bland annat Ference Marton och Lars-Göran Malmgren en distinktion där litteraturredidaktiken, till skillnad från ämnesdidaktik eller svenskämnets didaktik, också kan äga rum utanför skolan, utanför klassrummet. I realiteten förekommer knappast någon sådan forskning, även om bilden kanske är på väg att förändras något. Ett av få exempel på det är den forskning om litteraturläsning i läkarutbildningen som bland annat Margareta Peterson ägnat sig åt, och som finns presenterad i *TFL* 2010:3-4, s. 27-37.

sätt som studium av *både* retorik och praktik kan förefalla inkluderande, men det anger i själva verket en exkludering av de litteraturdidaktiska utsagor som inte bidrar till forskningen om hela undervisningsprocessen. Det innebär därmed också en reduktion av litteraturen och litteraturundervisningen till ”nivåer inom utbildningsväsendet”.

Betraktat i ljuset av uteslutningssystemen visar sig Schmidls och Lundströms utsagor om deras respektive avhandlingars nya ”bidrag till forskningen” inte bara som för avhandlingsgenren typiska deklamationer – en retorisk trop inom den vetenskapliga diskursen – utan också som viktiga positionsbestämningar inom en begränsad litteraturdidaktisk diskurs. Lundström anger klassrummets retoriska praktiker som utgångspunkt medan Schmidl understryker en litteraturvetenskaplig position. Båda utsagorna bestäms emellertid i förhållande till en yttre, utbildningsvetenskaplig diskurs och till en samling av institutionaliserade praktiker och preskriptiva diskurser kopplade till ”utbildningsväsendet”, till ”renodlat didaktiska studier” eller till befintlig ”forskning kring hela forskningsprocessen”, till *connaissance* och *savoir*.

Retorisk och poetisk stilnivå

De gallringssystem som bestämmer den vetenskapliga diskursen reglerar således strikt de utsagor som är möjliga inom formationen, men betraktar vi de föreliggande avhandlingstexterna i formellt och stilistiskt avseende kan det tyckas som om de uppvisar en betydande heterogenitet. ”Liksom andra texter kan avhandlingstexter se ut på många olika sätt”, som Annette Ewald påpekar i sin avhandling. ”En rad presentationsformer och skrivsätt är möjliga.”³⁴⁶ Ewalds egen avhandling uppvisar exempelvis en betydande formell särart i det inledande avsnittet, där två tredjedelar av textmassan på de tre inledande sidorna består av fotnotstext, något som har förekommit i litteraturvetenskapliga avhandlingar, men inte i de litteraturdidaktiska avhandlingarna. Särarten visar sig emellertid vara skenbar; i själva verket befinner sig de litteraturdidaktiska utsagornas formella och stilistiska heterogenitet inom en mycket begränsad formation i relation till litteraturvetenskaplig och utbildningsvetenskaplig forskning. Vanligt i den litteraturdidaktiska

³⁴⁶ Ewald, 2007, s. 29.

avhandlingstexten är därför en kombination av olika formella och stilistiska traditioner, som snarare än frihet och mångfald begränsar utsagorna till en eklekticism starkt reglerad av formationen.

När det gäller källhänvisningar använder de litteraturdidaktiska avhandlingarna, exempelvis Ewald, ofta det inom litteraturvetenskapen vedertagna Oxfordsystemet, men många gånger kompletteras detta system med det inom utbildningsvetenskaperna vanligare Harvardsystemet. Ett sådant dubbelt hänvisningssystem visar på formationens avgränsningar mot å ena sidan en litteraturvetenskaplig diskurs, å andra sidan samhällsvetenskapliga, främst pedagogiska, vetenskapstraditioner. Ibland finns en formell konsekvens i bruket av de båda systemen parallellt – som till exempel i Bergöös avhandling där enkla sidhänvisningar sätts inom parentes i den löpande texten, medan något mer förklarande hänvisningar anges som fotnoter – medan det andra gånger sker utan synbar anledning – till exempel hos Bergman eller Ulfgard, där i stort sett samma hänvisning till författarnamn och årtal kan ske både inom parentes i den löpande texten och som fotnot.³⁴⁷

Det här kan tyckas vara ovidkommande detaljer men säger något om den riktning i mellanrummet mellan olika vetenskapsområden som de litteraturdidaktiska utsagorna måste följa för att betraktas som vetenskapliga innanför formationen. Också de minsta beståndsdelarna i den vetenskapliga retoriken har betydelse för utsagans riktning och position i spridningsmönstret. Ewald understryker också formen och stilens betydelse genom att i en fotnot referera till etnologerna Billy Ehn och Barbro Klein, och därmed också, indirekt, till ett fält av kulturstudier som starkt påverkat litteraturvetenskaplig forskning – men i synnerhet haft betydelse för litteraturdidaktisk forskning, beskrivet som en kulturell vändning och i den här studien behandlat i det föregående kapitlet. ”Skillnader mellan olika forskningsperspektiv är också en stilfråga”, skriver Ehn och Klein. ”Med orden anropas läsare som litar på mätbara observationer, eller läsare som tror på kunskap genom inlevelse.”³⁴⁸

Genom det konstruktivistiska, ofta sociokulturella, kunskapsbegrepp och det antropologiska kulturbegrepp som utgör utgångspunkt för studierna skulle man frestas att direkt hemföra de litteraturdidaktiska avhandlingarnas retorik till den sistnämnda kategorin, den som också

³⁴⁷ Se till exempel Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust*. 2002, s. 73.

³⁴⁸ Billy Ehn & Barbro Klein, *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*, Stockholm: Carlssons, 1994, s. 47.

utgör den diskursiva riktningen i Ehns och Kleins egna stilfigurer och troper. Emellertid anropar den litteraturdidaktiska vetenskapliga utsagan inte den som ”litar på mätbara observationer” *eller* den som ”tror på kunskap genom inlevelse”, utan formerar sig i stället i förhållande till – som vi har sett – *både* den mätbara observationen och inlevelsens epistemologi. Det som i första hand karaktäriserar de litteraturdidaktiska utsagornas spridningsmönster är just detta spänningsfält mellan objektiv distans och inlevelse, något som fortfarande är märkbart i studiet av vetenskapsobjektet, litteraturläsningen eller litteraturöverföringen, men som i den vetenskapliga diskursen inte längre är lika uppenbar som i inledningsskedet, när formationen konstituerades i förhållande till omgivande *savoir*.

Kanske är ett sådant dubbelt tilltal i den vetenskapliga utsagan på den retoriska stilfigurens nivå mest märkbart i de empiriavsnitt som i många av avhandlingarna både ska redogöra för forskarens position i förhållande till empirin och samtidigt beskriva det empiriska materialet med avsikt att nå en hög validitet i den följande analysen. När Annette Ewald inleder sin etnografiska studie av den *läskultur* som råder på en av de skolor där hon samlar sin empiri med några impressioner från skolgården sker det dels för att presentera den etnografiska metoden, dels för att ange två analyskategorier:

När jag inleder den andra fasen av mina fältstudier i *Kvarnskolan* är det tidig hösttermin och när jag går över asfalten på väg mot klassrummet är det fortfarande sommarvarmt. Flickor i tunna pastellfärgade linnen och korta kjolar hoppar långrep strax utanför de vidöppna klassrumsfönstren. De har sparkat av sig skorna och hoppar på lätta fötter och räknar i kör ”Ett, två, tre”.³⁴⁹

Stilistiskt ger utsagan ett exempel på en form som kan kallas skönlitterär, det vill säga att den med hjälp av en serie bilder, några sinnesförnimmelser, skapar en stämning, men också därför att den – vilket vi strax ska se av den bild som följer – *gestaltar* ett förhållande som därför inte behöver beskrivas:

Längre ut på asfaltplanen hör jag ett stort gäng pojkar som sparkar boll. Uppfordrande, jag uppfattar det som närmast hotfulla, skrik på att den bollförande ska passa bollen blandas med negativa och hätska kommentarer

³⁴⁹ Ewald, 2007, s. 149.

om mot- och medspelares insatser. En ny pojkgrupp som ser ut att vara i ungefär samma ålder ansluter. Det blir bråk om något, handgemäng uppstår och strax därpå bryter fullt slagsmål ut.³⁵⁰

Utsagorna är exempel på den etnografiska metod som introduceras i metodkapitlet, men de utgör också exempel på en gestaltande form där skillnaderna mellan de två analyskategorierna ”flickor” och ”pojkar” är underförstådda, och där kropparnas uttryck är det som skiljer de båda scenerna åt. Till kategorin pojkar hör egenskaperna ”hotfullhet”, ”negativitet”, ”hätskhet” och ”våldsamhet”, en rå kroppslighet som står i diametral motsats till den lätthet med vilken flickorna rör sig på scenen. Deras kroppar är inte bara bristfälligt höljda i ”tunna pastellfärgade linnen” och ”korta kjolar”, de har också sparkat av sig av de tyngande skorna och är omvälvda av ”sommarvärmen” när de ”hoppas på lätta fötter” utanför ”vidöppna klassrumsfönster”. Det som följer efter dessa gestaltande utsagor är först en presentation av läraren i klassrummet och analys av dennes ”retoriska svenskämne”, därefter en presentation av övriga lärare i undersökningen, och de skolkulturer i vilka de ingår. Analysen av de olika läskulturerna blir framför allt en fråga om lärarens individuella position i förhållande till egen läserfarenhet och egen ämneskonception, något som i slutdiskussionen mynnar ut i konklusionen att lärarnas ”ämnesteoretiska såväl som deras didaktiska kunskaper inom relevanta ämnesområden som litteraturredaktik, text- och litteraturreception, textanalys, kulturteori osv.” i resultaten av studien ”framträder som påtaligt begränsade”.³⁵¹ Men parallellt med en sådan analys av empirin fortsätter de gestaltade kategorierna, pojkarnas och flickornas kroppar, och det etnografiska forskarsubjektets förhållande till dessa kroppar, att påverka framställningen som ett slags undertext. Likt scenanvisningar till de tablåer som uppförs i de klassrum där den etnografiska insamlingen av empiri sker interfolieras den löpande analytiska texten genom hela avhandlingen av korta gestaltande avsnitt:

Lektionen inleds med att läraren, Lena, samlar klassen genom att tyst invänta att alla står stilla vid sin bänk. Hon äskar tystnad genom att inta en central position, snett framför katedern, längst fram i klassrummet. Med kroppen markerar hon lättsamt och humoristiskt ”stram givakt” och efter det hurtiga kommandot ”Sitt ner!”, sätter sig eleverna på sina stolar. Strax slås

³⁵⁰ Ibid.

³⁵¹ Ibid., s. 375-376.

klassrumsdörren upp och tre flickor kommer inspringande. De hoppar kvickt och lätt upp på ett bord mitt i klassrummet och sjunger ett knippe sånger ur musikalen *Oliver*.³⁵²

Också här associeras kategorin flickor med ”lätthet”, en lätthet som vilar över scenen i dess helhet, och som därför också kan sägas utgöra en särskild aspekt av klassrummet, och av den litteraturundervisning som kan äga rum där. Samma lätthet karaktäriserar också den kvinnliga läraren Lena vars ”kropp” med distanserad ”lättsamhet” underminerar den ”stramhet”, som är ”lätthetens” motsats och som hör samman med den andra kategorin, med militär ”givakt” och därmed också med ”våldsamhet”. Det går att se denna ”lätthet” som ett retoriskt epitet i Mossberg Schüllerqvists mening, något som borde undvikas i en icke normativ vetenskaplig diskurs, men också som en poetisk stilfigur ur den episka traditionen – exempelvis när gudinnan Iris i de homeriska texterna karaktäriseras som *podas ôkea*, snabbfotad, eller *podêdnemos ôkea*, vindsnabbfotad. Här är emellertid inte platsen att grundligt utreda och tolka dessa gestaltande utsagor, och de ytterligare associationer som flickornas ”lätta fötter” och pojkarnas ”hotfulla skrik” eventuellt kan producera, utan endast att konstatera att både den retoriska stilnivån och den poetiska stilnivån styrs av det som vi skulle kunna kalla klassrummets princip. Jag återkommer till en närmare utredning av detta för den litteraturredaktiska diskursen avgörande utestängningssystem i de följande kapitlen.

I inledningen av metodavsnittet – där Ewald på ett stiltekniskt intressant sätt introducerar den etnografiska metoden och samtidigt ger oss en glimt av den skolgård vi senare ska befinna oss på – inskärps denna princip och dess avgränsande funktion i förhållande till den etnografiska traditionens ursprung:

Att kliva ur sin bil på parkeringsplatsen utanför en svensk grundskola i början av det tjugoförsta århundradet och med anteckningsblock under armen promenera över en asfalterad skolgård med lekande mellanstadiebarn är inte detsamma som att stiga i land på en exotisk korallö i Stilla havet under första världskriget. /.../ Finns det något i min ”skoletnografi” som är etnografiskt förutom lånet av etnografiska forskningstekniker?³⁵³

³⁵² Ibid., s. 221.

³⁵³ Ibid., s. 44.

I den retoriska frågan ligger något av den epistemologiska komplikationen latent. Trots de socialkonstruktivistiska utgångspunkterna, och det antropologiska kulturbegrepp som är märkbart i valet av termen *läskulturer* i avhandlingens titel, finns en misstanke om att ”skoletnografin” i själva verket endast består av forskningstekniker. I enlighet med en samhällsvetenskaplig metodologi är det också möjligt att betrakta skoletnografin som en så kallad ”partiell etnografi”, något som jag återkommer närmare till i nästa kapitel.

Den diskursiva formationens spridningsmönster

I ett avsnittsavschnitt där en redovisningssituation i klassrummet beskrivs, och där en del av ”samtalssekvenserna” också är transkriberade, inleder Anette Ärheim med en tids- och rumsangivelse som påminner om den typiska, närmast klichémässiga stilfiguren i inledningen av den traditionella realistiska berättelsen: ”Redovisningen tog sin början klockan åtta en mörk oktobermorgon 2005.”³⁵⁴ Angivelsen kan tyckas irrelevant i presentationen av empirin, men ger inlevelse i situationen och knyter faktiskt också an till avsnittets avslutande analys av elevernas oförmåga att se en realistisk litteratur utanför beskrivningen av ”verkliga” händelser, det vill säga det bekanta problemet med sammanblandningen av fakta och fiktion: ”’Verklighetsbaserat’ i förhållande till realismen förefaller oreflekterat för eleverna i båda samtalssekvenserna ovan och trasslar därmed till tingens ordning.”³⁵⁵

Återigen kan vi se hur central den uppdelning mellan fakta och fiktion – eller fakta och upplevelser – som tidigare konstituerat det erfarenhetspedagogiska fältet är också fortsättningsvis för det litteraturdidaktiska spridningsmönstret. Den går igen i spänningen mellan det objektiva mätbara och den inlevelsemässiga kunskapen, en uppdelning mellan två entiteter som inom diskursen förutsätter varandra i ett polärt förhållande, både vad gäller den vetenskapliga retoriken och det studieobjekt som den omger.

Den sammanblandning av de båda entiteterna på den diskursiva praktikens nivå som eleverna i Ärheims undersökning gör sig skyldiga till

³⁵⁴ Ärheim, 2007, s. 79.

³⁵⁵ Ibid., s. 81.

när de ”trasslar” till ”tingens ordning” kallas i sammanhanget faktion, en term som inom diskursen kan stå för en genre – skönlitteratur som utger sig för att vara i någon mån biografisk, byggd på sanna historier – eller för ett sätt att läsa litteratur, en läsart som när den används för att läsa skönlitteratur trasslar till tingens ordning. ”Fiktionsaspekten av den skönlitterära texten problematiseras sällan i kursplanernas ämnesbeskrivning av litteratur och det kan medföra att litteraturundervisningen inriktas mot *faktion* i stället för *fiktio*n”, menar Mossberg Schüllerqvist.³⁵⁶ Problemet är alltså inte att litteraturundervisningen är alltför inriktad på fakta, litteraturvetenskaplig eller litteraturhistorisk kunskapsbildning, utan att den lär ut en läsart som gör att eleverna läser fiktion som om det vore fakta, alltså att de konstruerar faktion, eller, med Rosenblatts terminologi, att de använder en ensidigt efferent läsart. Emellertid är svensklärarna i Mossberg Schüllerqvists undersökning – en av de *tolkningsgemenskaper* som med ett begrepp hämtat från Stanley Fish utgör analyskategorier i studien – uppenbarligen medvetna om problematiken:

För att kunna delta i diskussioner i en litterär värderingsprocess anser jag att det är nödvändigt, som första premiss, att man uppfattar att texter kan läsas *fiktivt* eller *faktivt*. Tolkningssamfundet kan uppmärksamma skillnaden mellan dessa läsarter och det gör svensklärarna. De arbetar med både *literary transfer* och *performanskunskaper* med lite olika tyngdpunkter inom tolkningssamfundet kombinationsstrategier.³⁵⁷

Här anknyter Mossberg Schüllerqvist till termerna *literary transfer* och performanskompetens, som presenterades i samband med den så kallade kompetenspedagogiken i kapitel III, och vi får än en gång klart för oss hur avgörande distinktionen mellan skilda läsarter är för den litteraturdidaktiska formationens spridningsmönster. Likaså viktig är de upprepade försöken att överbrygga de epistemologiska komplikationerna, att använda ”kombinationsstrategier”.

När det kan förefalla som om Mossberg Schüllerqvist använder begreppet tolkningssamfund på ett egenartat sätt, och att det är i rörelse mellan olika betydelser, är det egentligen ett uttryck för den kunskapsteoretiska komplikation som begränsar och ordnar utsagorna inom det vetenskapliga fältet. Tolkningssamfundena, de grupperingar

³⁵⁶ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 145.

³⁵⁷ *Ibid.*, s. 211.

som delar uppfattningar om hur en litterär text ska förstås, men också i överförd bemärkelse kan stå för olikartade läsararter, befinner sig, som avhandlingens undertitel anger, *på en litteraturdidaktisk bro*. Beskrivningen bygger på den norske didaktikern Svein Sjøbergs metafor om en bro som ”innehåller alla de överväganden som är knutna till den innehållsmässiga sidan av skolans undervisning” och där brofästet utgörs av på ena sidan pedagogik, på den andra av ämnen.³⁵⁸

Från olika sammanhang, olika epistemologiska traditioner, ger man sig således ut på denna bro för att eventuellt mötas i en undervisningssituation, i den diskursiva praktiken, eller, i vårt fall, i själva läsakten. Men man kan uppenbarligen också röra sig fram och åter över bron i något som Mossberg Schüllerqvist benämner en kombinationsstrategisk tolkningsgemenskap. Det innebär bland annat att man öppnar för möjligheter att integrera olika perspektiv i forskning om undervisning. Formuleringen är signifikant för tanken om en tvärvetenskaplig samhällsforskning där man i samförstånd – i gemenskap – kan kombinera perspektiv från olika epistemologiska traditioner i den goda föresatsen att belysningen av forskningsobjektet därmed blir mer heltäckande.

”Bron är en vacker och kraftfull metafor”, skriver Bengt Schüllerqvist i en artikel från 2000, men föreslår själv metaforen *mittfältet* för att beskriva integrationen av olika perspektiv, eftersom fotbollsplanens mittfält möjliggör ett större, man frestas säga oändligt, antal spelkombinationer, medan bron är ”en vacker, men kanske lite smal, metafor”:

Det ämnesdidaktiska fältet har många platser som man kan röra sig mellan. Olika aktörer kan ge sig olika långt ut på bron, eller in i fältet. Alla kan inte stå på samma plats. Ingen kan behärska hela fältet. Aktörer som kommer från olika håll kan på olika sätt bidra till utvecklingen av kunskapsområdet. Konsekvensen av tankegången blir att ämnesdidaktiken bör sträva efter att vinna erkännande som ett eget kunskapsområde, en speciell forskningsdisciplin, som är besläktad med grannarna, men inte underordnad någon av dem.³⁵⁹

³⁵⁸ Svein Sjøberg, *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 29.

³⁵⁹ Bengt Schüllerqvist, ”Ämnesdidaktik som lärarutbildningens mittfält”, Bengt Schüllerqvist & Roy Nilsson, *Lärarutbildningens ämnesdidaktik*, Gävle: Högskolan i Gävle, 2001, s. 10.

Avsikten är här att ”inrätta” en ny tvärvetenskaplig forskningsdisciplin, ämnesdidaktik, som är ”besläktad” med alla de andra men ändå självständig. Bilden av fotbollsplanens mittfält, där alla som ger sig in i leken kan mötas på samma villkor, kan tyckas sympatisk, långt från Bourdieus slagfält, också om det möjligen är en aning svårt att föreställa sig hur mittfältets ”självständiga”, men med övriga spelzoner och taktiska traditioner ”besläktade” spel egentligen skulle te sig. Både brometaforen och bilden av fotbollens mittfält innebär att olikheter betraktas som en tillgång, att konflikter tonas ned och att perspektivism och pluralism eftersträvas. Det kan tyckas som om öppenheten inom den didaktiska forskningen är en dygd, att metoder och perspektiv fritt kan väljas och kombineras utan att några epistemologiska konflikter uppstår. På det ämnesdidaktiska mittfältet finns inte längre några skiljelinjer, inte ens mellan de deltagande lagen. Går vi åter till avhandlingstexterna ser det alltså ut som om den kunskapsteoretiska problematiken visar sig endast i skilda läsarter av de litterära texterna. ”Skiljelinjer mellan *fiktio*n och *faktio*n är svåra att upprätta, när man har en dokumentärt inriktad läsart”, slår Mossberg Schüllerqvist fast i slutet av sin avhandling, och understyrker i samband därmed något som också skulle kunna gälla för flera av de andra avhandlingarna: ”Min studie utgår från denna problematik.”³⁶⁰

De epistemologiska kontroverser och ideologiska skillnader som låg till utgångspunkt för erfarenhetspedagogikens genombrott och litteraturredidaktikens initiala formering som ett ”eget kunskapsområde” tycks inte vara synliga i avhandlingarna under 00-talet; på det ämnesdidaktiska mittfältet är det möjligt att fritt välja spelstil i en anda av samförstånd. Ett sådant intryck skulle i så fall tala för att den diskursiva formationen konstituerats i så hög grad att de kontroverser och motsägelsefulla epistemologier som karaktäriserade de första spridningsmönstren nu har gallrats ut. Inom sociala vetenskapsstudier, till exempel i Margareta Hallbergs undersökning av det svenska etnologämnet, används uttrycket *blackboxed* för att beskriva hur omstridda områden inom en vetenskap vid en tidpunkt blir så självklara att de synbarligen upphör att existera – en tanke som ligger nära Kuhns idé om paradigmskiften – därför att de ”tongivande inom ett forskningsområde inte längre är intresserade av att ifrågasätta det som

³⁶⁰ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 269.

disciplinen erövrat och etablerat”.³⁶¹ Med hjälp av Foucaults tankar om de diskursiva formationernas spridningsmönster är det emellertid möjligt att se hur formationens avgränsning är beroende av de omgivande diskurserna och hur de ideologiska spänningar som konstituerar den ständigt påverkar utsagorna inom dess gränser. Anders Öhmans konstaterande i förordet till *T//* 2010: 3-4, att man under senare tid kunnat ”skönja en förändring av denna ömsesidiga misstro mellan litteraturdidaktiker och litteraturvetare” talar för att forskningsfältet är på väg att stadfästa det som erövrats och etablerats snarare än att strida om det, men det är i så fall något som sker i förhållande till omgivande diskurser, till yttre och inre uteslutningssystem. Trots att de politiska spänningar som spelade en sådan avgörande roll vid den litteraturdidaktiska avgränsningen mot omgivande, traditionella forskningsfält under 70- och 80-tal tycks vara utgallrad ur avhandlingstexterna, fortsätter de i högsta grad att påverka och rikta utsagorna. Så till exempel i Helen Schmidls inledande positionsbestämning, att den till skillnad från de ”renodlat didaktiska studierna” har en ”litteraturvetenskaplig utgångspunkt”.

I detta kapitel har vi alltså sett hur uteslutningssystemen skapar spridningsmönster som bestämmer de utsagor som är möjliga att göra inom den vetenskapliga formationen, i det här fallet i avhandlingstexterna, och hur de grundläggande spänningarna mellan formationen och de omgivande diskurserna producerar utsagorna. Medan den diskursiva formationen strävar efter vetenskaplighet, mot ett ständigt större mått av vetenskaplighet, bestämd av en vilja till sanning, fortsätter det omgivande fältet av *savoir* att påverka utsagorna. I ljuset av sådana ständigt pågående och föränderliga uteslutningsmekanismer söker jag i nästa kapitel undersöka de epistemologiska konsekvenserna av den ”postmoderna” eller ”kulturella vändning” som påverkat avhandlingstexterna och som gör att Anette Ewald måste fråga sig om det finns något etnografiskt i hennes ”skoletnografi”, eller som gör det nödvändigt för Mossberg Schüllerqvist att upprätta ”skiljelinjer mellan fiktion och faktion”.

³⁶¹ Margareta Hallberg, *Etnologisk koreografi. Att följa ett ämne i rörelse*, Nora: Bokförlaget Nya Doxa, 2001, s. 173.

Kapitel VII

Litteraturdidaktikens sistemologi

Etnografisk metod

Distinktionen mellan de objektivt vetenskapliga anspråken och det subjektiva, inkännande talet, mellan fakta och fiktion, är inte endast en grundläggande förutsättning för bildande av litteraturdidaktisk *connaissance* utan gäller som ett avgörande uteslutningssystem också inom andra vetenskapliga diskurser. Spänningen däremellan skapar emellertid särskilda förutsättningar för de utsagor som är möjliga inom den litteraturdidaktiska diskursen. Dessa utsagor formas dels i förhållande till entiteten litteratur, till fiktionstextens avgränsning mot faktatexten, dels i förhållande till litteraturläsningens olika praktiker inom skilda sociala fält.

I enlighet med de resonemang med utgångspunkt från Foucault som fördes i det föregående kapitlet kan vi räkna med att vissa uttrycksformer uteslutits ur den västerländska vetenskapens repertoar från 1600-talet och framåt, och att dessa uteslutningssystem står i ett särskilt förhållande till de diskurser vi benämner litteratur. Den vetenskapliga textens krav på objektivitet förpassar de subjektiva uttrycksformerna till kategorin ”litteratur”, liksom kravet på fakta utestänger fiktionen, och anspråken på en konkret, transparent stil strävar att rensa ut de retoriska figurerna. Litterära texter kan därmed definieras i förhållande till de vetenskapliga diskurserna så som metaforiska, allegoriska, subjektivt skapade snarare än byggda på faktiska observationer. I sin artikel ”History: Ethics, Science, and Fiction” pekar Michel de Certeau på hur fiktionstexten ur ett vetenskapligt perspektiv anklagas för att inte vara en enhetlig diskurs, att den saknar ”vetenskaplig univokalitet”.³⁶²

³⁶² Univokalitet är en term från logiken, där den står för ett begrepp med bara en betydelse, möjligt att tolka på bara ett enda sätt. Inom teologin argumenterade exempelvis John Duns Scotus (1265-1308) i Aristoteles efterföljd för ”varat” som något univokalt. Univokalitetsdoktrinen innebär att ingen verklig distinktion görs mellan essens och existens. Thomas av Aquino menade att ett tings essens var skild från dess existens, och att vi kan föreställa oss vad det innebär att vara något utan att föreställa oss detta varande som existerande.

In effect, fiction plays on the stratification of meaning: it narrates one thing in order to tell something else; it delineates itself in a language from which it continuously draws effects of meaning that cannot be circumscribed or checked. In contrast to an artificial language, which is “univocal” in principle, fiction has no proper place of its own. It is “metaphoric”; it moves elusively in the domain of the other. Knowledge is insecure when dealing with the problem of fiction; consequently, its effort consists of analysis (of a sort) to reduce or translate the elusive language of fiction into stable and easily combined elements. From this point of view, fiction violates one of the rules of scientificity.³⁶³

Som bland annat Gérard Genette påpekat är det visserligen möjligt att tänka sig en stil där de retoriska figurerna saknas eller är helt uteslutna. Det rör sig i sådana fall om en retorik som i sitt sammanhang är så införstådd att den inte behöver utsägas, vilket inte betyder att den saknar stil eller en litterär form.³⁶⁴ Också en vetenskaplig, objektiv stil, med anspråk på att endast redovisa empiriska observationer och resultat, är därmed endast att betrakta som en mindre dekorerad stil, mindre figurativ, men lika fullt en språklig stilnivå, och därmed underkastad samma förutsättningar som de litterära stilnivåerna. Det som i själva verket skiljer den vetenskapliga framställningen från den skönlitterära är de uteslutningssystem som strävar efter att befria den förra från den senare, en strävan som verkar på flera nivåer, men som i vissa vetenskapliga framställningsformer kan tyckas vara satt ur spel. Vi såg i inledningen av förra avdelningen hur Lisbeth Larsson i sin avhandling använder sig av ett subjektivistiskt framställningssätt för att tydliggöra en

Scotus argumenterade mot detta och menade att vi inte bör göra någon distinktion mellan om ett ting existerar (*si est*) och vad det är (*quid est*), eftersom vi inte kan veta i fall något existerar om vi inte har en uppfattning om vad vi vet existerar. På senare tid har bland annat Gilles Deleuze utvecklat Scotus "ontologiska univokalitet" på ett sätt som skiljer sig från det sätt på vilket de Certeau här begagnar sig av begreppet. Deleuze menar att varats univokalitet är "skillnad", att själva existensen av ett ting är skillnad: "With univocity, however, it is not the differences which are and must be: it is being which is Difference, in the sense that it is said of difference." Gilles Deleuze, *Difference and Repetition*, New York: Columbia University Press, 1993, s. 39 (orig. *Différence et Répétition*, 1968).

³⁶³ Michel de Certeau, "History: Ethics, Science, and Fiction", Norman Haan, Robert N. Bellah, Paul Rabinow & William M. Sullivan (red.) *Social Science as Moral Inquiry*, New York: Columbia University Press, 1983, s. 128-129.

³⁶⁴ "A style in which figure is strictly absent does exist, but it is what we in rhetoric would now call a *zero degree*, that is to say, a sign defined by the absence of sign, the value of which is perfectly recognized." Gerard Genette, *Figures of Literary Discourse*, New York: Columbia University Press, 1982, s. 47.

kvinnlig läsning i förhållande till den manliga, vetenskapliga hegemonin och i förhållande till dess anspråk på objektivitet. I det fallet är det själva studieobjektet, skönlitteraturen, den romantiska veckotidningsnovellen, och den speciella läsning som är kopplad till en sådan litteratur, som får stå som intäkt för att en vetenskaplig text som studerar en sådan läsning måste befinna sig på samma nivå som den, eller åtminstone i någon mening visa sig solidarisk med den.

Vi såg också hur Annette Ewald i sin framställning använder sig av en gestaltande, figurativ stil i vissa avgränsade avsnitt av en text vars ambition i övrigt är att redovisa och analysera empiriska observationer på ett så sakligt, faktiskt sätt som möjligt. Vi kan konstatera att dessa gestaltande avsnitt – vi skulle kunna kalla dem ”sceniska vinjetter” – har samband med den etnografiska metod som Ewald valt att använda och som hon kallar *skeoletnografi*. Den etnografiska metoden har hon gemensam med flertalet av de litteraturdidaktiska avhandlingarna. Emellertid blir det sällan så tydligt som i det här fallet hur den gestaltande, ”skönlitterära” stilmåttet paradoxalt nog hänger samman med ”platsen” för insamlandet av empirin, samtidigt som analysen av det empiriska material som insamlats där måste genomföras med en objektiv, vetenskaplig stilmått. ”Min undersökning handlar primärt om litteraturläsning inom en institutionell kultur, svensk grundskola”, skriver Ewald. ”Det vill säga ’platsen’ är skolan men ’objektet’ är litteraturläsningen.”³⁶⁵ Hon utgår här från Clifford Geertz, för den etnografiska metoden inflytelserika *The Interpretation of Cultures*, där en tydlig distinktion görs mellan platsen för insamlandet av empirin och själva studieobjektet: ”The locus of study is not the object of study. Anthropologists don’t study villages (tribes, towns, neighborhoods...); they study *in* villages.”³⁶⁶ Distinktionen, som för litteraturdidaktikens del innebär att litteraturreceptionen och inte skolan är studieobjekt, kan tyckas oproblematisk. De subjektiva platsbeskrivningarna – klassrummet som locus – kan emellertid markera att det inte i första hand handlar om litteraturen och litteraturreceptionen utan om en kunskap som den i praxis rotade forskaren har exklusiv tillgång till. Också om så inte alltid är fallet kan de etnografiska metodvalen i förhållande till litteraturvetenskapliga teoretiska utgångspunkter – till exempel reader

³⁶⁵ Ewald, 2007, s. 82.

³⁶⁶ Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, London: Fontana Press, 1993, s. 22 (orig. New York: Basic Books, 1973).

response – leda till att teori och metod i hög grad hålls isär och att teori och metodavsnitt utgår från skilda, ibland motsägande epistemologiska traditioner. Trots den etnografiska distinktionen mellan platsen och studieobjektet tenderar det etnografiska metodvalet att understryka platsen där empirin insamlas – det må vara observationer i förhållande till så kallade ramfaktorer eller ett mer avgränsat insamlande av informanternas redogörelser – medan de litteraturvetenskapliga, teoretiska utgångspunkterna i första hand intresserar sig för den litterära texten, som artefakt eller som ett betydelsesystem i förhållande till läsaren. I de litteraturdidaktiska avhandlingarna kan dessa skilda epistemologiska tyngdpunkter leda till att framställningen pendlar mellan olika stilistiska nivåer, mellan en gestaltning av insamlingsplatsen – i så gott som samtliga fall liktydigt med skolan – och en analys av den litterära textens betydelser och funktioner som *en del* av klassrummets händelser.

Problemet ställs på sin spets i de litteraturdidaktiska avhandlingarna, i förhållandet mellan litteraturvetenskaplig teori och samhällsvetenskaplig metod, men kan också beskrivas som ett mer allmänt problem synligt inom många humanvetenskaper, ett problem som i så fall skulle ha uppstått i förhållande till den kulturella eller postmoderna vändning vi tidigare iakttagit som en viktig utgångspunkt för litteraturdidaktiken på 00-talet. I sin studie av etnologiämnet, *Etnologisk koreografi*, pekar Margareta Hallberg på den konflikt som uppstått ur den specifika tolkning av konstruktivism som postmodernismen lett till i åtskilliga humanvetenskaper:

Den kunskapsteoretiska spänning som härigenom uppkommit drabbar olika ämnen på olika sätt och också olika hårt. Textbaserade ämnen tillförs i bästa fall ytterligare teoretiska synsätt som sätter kategorier i spel och relativiserar anspråk till lokala kontexter och användare. Meningarna är delade inom disciplinerna om betydelsen av synsätten för kunskapsbildningen, men den postmoderna influensen förutsätter inte radikalt annorlunda tillvägagångssätt vid analys av texter. Ett ämne som etnologi, som alltid tycks ha förutsatt en skillnad mellan text och upplevd verklighet kan emellertid förlora fotfästet i den postmoderna eran. /.../ Från diskussionerna om det reflexiva i forskning mellan erfarenhet och text, till vikten av fältarbete och deltagarobservation har etnologerna framhårdat i informanternas betydelse för kunskapsbildningen.³⁶⁷

³⁶⁷ Hallberg, 2001, s. 175-176.

Nu kan det tyckas som om den moderna etnografen, efter den kulturella vändningen, tagit steget över till en mer textbaserad epistemologi. Också den plats där observationer och intervjuer sker behandlas till synes som text, eller förvandlas åtminstone till text i forskningsögonblicket. Emellertid kvarstår det faktum att de etnografiska metoderna förutsätter ”en skillnad mellan text och upplevd verklighet”. För litteraturdidaktikens del uppstår därmed en problematisk spänning mellan teorier hämtade från det ”textbaserade” ämnet litteraturvetenskap och metoder som understryker ”informanternas betydelse för kunskapsbildningen”. Utmärkande för erfarenhetspedagogiken, och egentligen för all ämnesdidaktisk forskning, är det som av Hallberg kallas reflexiv forskning ”mellan erfarenhet och text”, medan litteraturvetenskaplig reader response-teori framför allt sysslar med textontologiska modeller. Den ontologiska konflikt som är utgångspunkt för Christian Mehrstams avhandling, och som han kallar ”sprickan i läsforskningen” mellan transaktionella och interaktionella teorier, är mot en sådan bakgrund snarare att betrakta som en epistemologisk spricka mellan litteraturvetenskaplig teori och etnografisk metod. På båda sidor om den ontologiska sprickan, mellan texten som artefakt och texten som *artefakt*, sker samma textbaserade studium, medan metoderna för att visa hur texten uppstår i ett sammanhang, i exempelvis skolans litteraturundervisning, bygger på det som Hallberg kallar ”reflexiv forskning mellan erfarenhet och text” och ”skillnaden mellan text och levd verklighet”. I ljuset av de spänningar inom disciplinen etnografi som beskrivs i blockcitatet ovan blir det också synnerligen viktigt att notera det faktum att de litteraturdidaktiska avhandlingarna under 00-talet i många fall utgår från att en större ”postmodern” förändring har ägt rum. En empiristisk forskning, en forskning som betonar ”informanternas betydelse för kunskapsbildningen”, blir ur den aspekten mer problematisk med ett vidgat kultur- och textbegrepp.

Att det är just de epistemologiska spänningarna som utgör ett av de mer betydande problemen för den litteraturdidaktiska forskningen är Mehrstam själv inne på i inledningen av sin avhandling, även om han senare främst vill förlägga orsaken till de skilda uppfattningarna om textens ontologi. I inledningen beskriver han sina ursprungliga utgångspunkter för avhandlingsarbetet, sin ambition att utföra en litteraturdidaktisk forskning som ”skulle vara till direkt nytta för de

svensklärare som ville veta mer om sina elevers skolverklighet”.³⁶⁸ Emellertid stupar hans ambitioner på det faktum att den läserfarenhet som informanterna ger uttryck för – den etnografiska texten, om man så vill – inte i empirisk mening kan säga något om en eventuell litterär text som utgångspunkt för dessa erfarenheter: ”Hur jag än försökte kunde jag inte visa att de texter jag beskrev också var de texter eleverna uppfattade och förhöll sig till när de själva läste.”³⁶⁹

Uttryckt som ett förhållande mellan litteraturdidaktisk teori och metod innebär det att det inte är möjligt att med hjälp av den litteraturvetenskapliga textanalysen dra några slutsatser om den kunskapsbildning som utgår från informanterna i empiriska, etnografiska studier. För att komma runt problemet strävar litteraturdidaktiken – som vi såg explicit uttryckt i Elmfeldts avhandling från 1997 – att se den etnografiska texten, transkriberingen av observationer och intervjumaterial, som en text att analysera på samma villkor som den litterära texten. Ett sådant förfarande löser emellertid inte det epistemologiska problem som Mehrstam antyder. Eftersom textanalys av ett etnologiskt observations- och intervjumaterial inte är detsamma som en textanalys av den litteratur som utgör grund för de aktiviteter som observeras kommer paradoxalt nog platsen – klassrummet – att bli fokus för analysen.

I sin handbok *Kritisk samhällsvetenskaplig metod* beskriver Mats Alvesson och Stanley Deetz skillnaden mellan en kritisk vetenskaplig forskning och en kvalitativ etnografisk metod som en skillnad mellan forskning med inriktning mot filosofiska, teoretiska resonemang och forskning med fokus på direkta empiriska studier:

Kvalitativ forskning har förknippats med många olika teoretiska perspektiv, men är typiskt inriktad på ett induktivt studium av en socialt konstruerad verklighet, med fokus på betydelser, idéer och praktiker och med utgångspunkt i de undersöktas perspektiv utan något ambitiöst beaktande av de större processer som formar detta perspektiv. Huvudsyftet är att empiriskt beskriva och förstå en begränsad del av den existerande sociala verkligheten, ibland i förening med ambitionen att stimulera till blygsamma sociala

³⁶⁸ Mehrstam, 2009, s. 14.

³⁶⁹ Ibid.

förändringar genom att ifrågasätta rådande praktiker och/eller tillhandahålla en kunskapsbas för social ingenjörskonst.³⁷⁰

Knappast någon av de litteraturdidaktiska forskarna skulle mena att de bedriver en forskning ”utan något ambitiöst beaktande av större processer” som syftar till ”blygsamma” förändringar, och Alvesson och Deetz förespråkar också en kvalitativ forskning med kritiskt teoretiska inslag. Det kan ändå vara värt att notera att de båda handboks författarna beskriver den kvalitativa forskningen ”som normalt tonar ner teorin som avgörande utgångspunkt till förmån för ett noggrant och nyanserat empiriskt studium av lokala fenomen”.³⁷¹ Det kan också vara värt att notera att de vidare föreslår en ”partiell etnografi”, det vill säga en etnografisk metod som skär ned på det tidsödande fältarbetet, och det omfattande empiriska material ett sådant producerar, till ”förmån för ett kritiskt övervägande av materialet”.³⁷² Det kritiska perspektivet på materialet är inte minst viktigt i en etnografi som vill studera ”inhemska ’normala’ fenomen” eftersom problemet i sådana fall inte endast är att ”komma nära ’infödingarna’ och förstå det obekanta, utan också, och viktigare, få distans till och ett kritiskt perspektiv på ett stoff som alltför lätt ses som normalt, naturligt och rationellt”.³⁷³ Att den litteraturdidaktiska forskningen belyser problematiken i en etnografisk studie av närliggande fenomen är uppenbart i flera av avhandlingarna. Litteraturundervisningen i skolan utgör inte endast ett inhemskt ” normalt ” fenomen, det är också i somliga fall så att forskaren själv, i sin egenskap av lärare i litteratur, är en del av den ”kultur” som studeras och därmed också utgör en av ”infödingarna”. Som vi har sett diskuteras problemet i bland annat Birgitta Bommarcos avhandling, och Lars Brink frågar i sin recension av densamma om det ändå inte är så att ”den kloka läraren tenderar att växa ihop med forskaren”.³⁷⁴

Den partiella etnografien – det vill säga den etnografi som i Alvesson och Deetz mening avser att studera en i tiden och rummet begränsad uppgift snarare än stabila beteendemönster – kan också sägas utgöra ett svar på den fråga som Annette Ewald ställer i sin avhandling och som

³⁷⁰ Mats Alvesson & Stanley Deetz, *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 7-8.

³⁷¹ *Ibid.*, s. 8.

³⁷² *Ibid.* s. 222.

³⁷³ *Ibid.*

³⁷⁴ Brink, 2007, s. 355.

citerades i förra kapitlet, om det finns något i ”skoletnografin” som är etnografiskt förutom lånet av etnografiska forskningstekniker. Att en sådan partiell etnografi knappast förenklar förhållandet mellan empiri och kritisk analys får följande beskrivning ur metodavsnittet i Edmund Knutas avhandling utgöra exempel på:

Den empiriska beskrivande etnografiska inriktningen har en främst induktiv empirisk ansats i kombination med hermeneutisk tolkning och en liten del av kritisk teori och postmodernism. Den induktiva ansatsen innebär att man från ett flertal enskilda iakttagelser ser ett samband som generaliseras. I föreliggande studie finns även en abduktiv ansats, dvs. teoretiska, hypotetiska antaganden ligger också till grund för tolkningar av de enskilda fallen. Det är tolkningar som sedan stärks med ytterligare iakttagelser. Induktion och deduktion kombineras på så sätt.³⁷⁵

Den partiella skoletnografiska metoden tycks i fallet med de litteraturredaktiska avhandlingarna inte heller begränsa det empiriska material som kritiskt ska analyseras på det sätt som Alvesson och Deetz föreslår. Många av avhandlingarna rör sig med ett empiriskt material som kan förefalla närmast oöverskådligt och som, om det oavkortat redovisades i bilagor, skulle uppta flera hundra sidor. Christina Olin-Scheller samlar exempelvis en rik mängd material från fyra gymnasieklasser som hon besöker under loppet av två läsår i svenska. Förutom att delvis själv utforma och planera litteraturundervisningen och låta eleverna besvara en inledande enkät, besöker hon dem också en gång per termin för att låta ”samtliga elever berätta om de fiktionstexter de möter på fritiden”.³⁷⁶ Utöver dessa besök genomför hon deltagande observationer ”i var och en av klasserna vid cirka 40 tillfällen”, spelar in lektionerna på video- eller audioband, och genomför med jämna mellanrum ”kvalitativa halvstrukturerade intervjuer” med fyra utvalda elever i varje klass, inspelade på band, transkriberade och analyserade ”i sin helhet”.³⁷⁷ Vidare har Olin-Scheller samlat in och kopierat en betydande del av elevernas skriftliga arbeten om de fiktionstexter som ingått i den reguljära undervisningen. Ett snabbt överslag ger vid handen att endast det inspelade materialet från observationer och intervjuer

³⁷⁵ Edmund Knutas, *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*, Falun: Högskolan i Dalarna, 2008, s. 115.

³⁷⁶ Olin-Scheller, 2006, s. 41.

³⁷⁷ *Ibid.*, s. 44.

handlar om mer än 200 timmar, ett material som sedan ska transkriberas, bland annat i form av ”transkriberat tal”, något som i avhandlingstexten sägs vara ”ett slags mellanting mellan tal- och skriftspråk där utsagens andemening framgår”.³⁷⁸

”Det empiriska materialet är synnerligen omfattande”, konstaterar Lars Brink i sin recension av avhandlingen.³⁷⁹ Detsamma kan sägas om flera av de andra litteraturdidaktiska avhandlingarna. ”För att besvara sina frågor har Ulfgard samlat in och bearbetat ett stort empiriskt material”, skriver Kerstin Munck i recensionen av Maria Ulfgards avhandling.³⁸⁰ Detsamma kan naturligtvis också sägas om många etnologiska eller sociologiska studier som använder samma metoder för datainsamling, men för den litteraturdidaktiska etnografin innebär den epistemologiska problematiken att detta rika empiriska material inte bara ska säga något om de sociala praktikerna utan också något om litteraturen och det litterära meningsskapande som sker i läsakten. Att någon egentlig litteraturvetenskaplig analys av den litterära texten inte sker inom ramen för en forskning som framför allt intresserar sig för litteraturens funktion och legitimitet i undervisningssammanhang är inte förvånande, men de litteraturdidaktiska forskarna kan å andra sidan inte helt begränsa sig till etnografiska observationer av läsakten eller intervjuer med de läsande informanterna – de litterära texterna måste också på något sätt beskrivas. Ofta sker det i form av korta summeringar av berättarteknik. ”Ur kompositionssynpunkt är boken kronologisk och har drag av pikareskroman”, skriver Bommarco om Salingers *Räddaren i nöden*.³⁸¹ ”Den har en tydlig linjär handling och lätt identifierbara karaktärer”, säger Molloy om Goldings *Flugornas herre*.³⁸² Ibland sker det också genom att ett bärande motiv eller tema anges. ”*Skriet från vildmarken*” kan självfallet läsas enbart som en spännande äventyrsskildring”, påpekar Schmidl. ”Men på ett djupare plan kontrasterar den civilisationen mot naturen genom att tydliggöra skillnaden mellan de krav som ställs på individerna i dessa båda världar.”³⁸³

³⁷⁸ Ibid.

³⁷⁹ Brink, 2007, s. 359.

³⁸⁰ Kerstin Munck, recension av Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust. Samlaren* 124:2003, s. 328-329.

³⁸¹ Bommarco, 2006, s. 67.

³⁸² Molloy, 2002, s. 166.

³⁸³ Schmidl, 2008, s. 171.

Att en djupare analys av de litterära texterna saknas i de etnografiska studierna har en del att göra med den problematik som Mehrstam beskriver, att den analys av de litterära texterna som forskaren utför inte kan påvisas som relevant för de läsningar som observeras – men är naturligtvis också beroende av det objekt omkring vilken den litteraturdidaktiska diskursen formeras. Objektområdet litteraturläsning i stället för litteratur löser emellertid inte den epistemologiska konflikten mellan litteraturvetenskaplig textanalys och etnografisk metod. Den partiella etnografi som strävar efter att begränsa empirin till förmån för den kritiska analysen innebär för den litteraturdidaktiska forskaren endast att infallsvinklar från en rad olika områden formerar sig omkring objektområdet. I sin recension av Maria Ulfgårds avhandling påpekar Kerstin Munck att studien ”företräder en läsarorienterad gren inom litteraturvetenskapen”, och konstaterar i samma andetag:

Det är flera forskningsfält som Ulfgård har måst beträda, för att genomföra studien: s.k. reader-response criticism, receptionsforskning, skolforskning, litteraturvetenskaplig textanalys, genusteori, teorier om kultur, klass, etnicitet och religion samt ungdomsforskning och forskning kring s.k. populärlitteratur. Även referenser till psykologisk forskning förekommer i avhandlingen.³⁸⁴

Vi kan alltså konstatera att den ”läsarorienterade grenen inom litteraturvetenskapen” så som den framträder i den svenska litteraturdidaktiska diskursen förhåller sig till en mängd olika, mer eller mindre etablerade forskningsfält. De utsagor som kan göras inom den litteraturdidaktiska diskursen är därmed reglerade av förhållandet till flera skilda, ibland motsägelsefulla epistemologier. Vi kan också konstatera att den så kallade partiella etnografiska metoden använd inom litteraturdidaktiken – förutom att den inte i någon större utsträckning tycks begränsa det empiriska materialet – i sin ambition att använda kritisk analys är kringskuren av flera samtidigt verkande teoretiska utgångspunkter.

³⁸⁴ Munch, 2003, s. 328.

Fiktion och faktion

I förhållande till det uteslutningssystem – beskrivet av Foucault, de Certeau och flera andra – som strävar efter att förpassa det subjektiva, fiktiva eller utsmyckat retoriska från den vetenskapliga till den litterära diskursen pekar utsagorna inom den litteraturdidaktiska diskursen på ytterligare en specifik problematik. Spänning mellan den objektivt vetenskapliga framställningen och den subjektiva gestaltningen – mellan ”mätbara observationer” och ”kunskap genom inlevelse”, för att använda Billy Ehns och Barbro Kleins formuleringar – är också en avgörande spänning i beskrivningen av det objekt som studeras, mellan fakta och fiktion, fiktion och faktion, eller mellan estetiska och efferenta läsararter. Som vi såg redan i Lisbeth Larssons avhandling handlar skiljelinjerna mellan det objektiva, distanserade och det subjektiva, identifikatoriska om en – i det särskilda fallet en speciellt kvinnlig – subjektiv och inlevelsemässig *läsning* och en till den kopplad särskild populärkulturell *litteratur* – i det särskilda fallet veckotidningsföljetonger – likväl som om ett subjektivt vetenskapligt framställningssätt och om en ”kunskap genom inlevelse”. Att den kunskapsyn som riktar de vetenskapliga utsagorna också skapar det objekt som studeras – i vårt fall litteraturläsningen och litteraturen – har vi redan konstaterat. Lisbeth Larssons avhandling är snarast anmärkningsvärt oproblematisk i epistemologisk bemärkelse, eftersom de ontologiska utgångspunkterna styr de epistemologiska valen. ”Dels är det den första svenska avhandling som i metodiskt avseende tar stöd i ’reader-response criticism’”, som vi såg Michael Gustavsson hävda, ”dels vill den i själva framställningsformen åskådliggöra läsarsperspektivet.”³⁸⁵ Att ett sådant framställningssätt sedan kan kritiserats för att vara ovetenskapligt är irrelevant innanför den inlevelsemässiga kunskapens diskurs.

Men vad beror det i så fall på att de litteraturdidaktiska utsagorna i så hög grad avgränsas och begränsas av epistemologiska spänningar mellan litteraturvetenskapliga teorier och utbildningsvetenskapliga metoder? Ser vi till den moderna etnografien – till det etnografiska textbegreppet efter den så kallade kulturella vändningen – kan det tyckas som om de vetenskapliga diskursernas uteslutningssystem, som strävar efter att förpassa den fiktiva och retoriskt utsmyckande texten till kategorin litteratur, har satts ur spel. I den inflytelserika antologin *Writing Culture*

³⁸⁵ Gustavsson, 2003, s. 518.

menar James Clifford att vetenskapliga texter också bör betraktas som fiktioner:

To call ethnographies fictions may raise empiricist hackles. But the word as commonly used in recent textual theory has lost its connotation of falsehood, of something merely opposed to truth. It suggests the partiality of cultural and historical truths, the way they are systematic and exclusive. Ethnographic writings can properly be called fictions in the sense of “something made or fashioned”, the principal burden of the word’s Latin root, *fingere*. But it is important to preserve the meaning not merely of making, but also of making up, of inventing things not actually real. (*Fingere*, in some of its uses, implied a degree of falsehood.)³⁸⁶

Clifford understryker att en sådan syn på den etnografiska vetenskapliga texten som fiktion inte innebär en eftergift till den banala inställningen att all sanning är konstruerad. Det kan annars tyckas som om en fullständig relativism hotar den etnografiska text som i likhet med fiktionslitteraturen hittar på ”things not actually real”. Det relativiserade eller arbiträra förhållandet mellan den etnografiska texten och det sanna, eller det som är ”actually real”, är emellertid skenbart. Trots det som Denzin och Lincoln i sin genomgång av kvalitativ forskning kallar *genre diaspora* kvarstår det grundläggande problem som Hallberg talar om, den förutsatta skillnaden mellan text och levd verklighet.³⁸⁷ ”In writing, the field-worker makes a claim to moral and scientific authority”, skriver Denzin och Lincoln. ”This claim allows the realist and experimental ethnographic texts to function as sources of validation for an empirical science.”³⁸⁸ Också om framställningsformerna är nya, om de tillåter inslag av retorisk utsmyckning, av subjektiv redogörelse, av fikcionalisering, visar de att det fortfarande är möjligt – och nödvändigt – att fånga den levda världens verklighet. Att ett fältarbete, ett insamlande

³⁸⁶ James Clifford, ”Introduction: Partial Truths”, James Clifford & George E. Marcus (red.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986, s. 6.

³⁸⁷ Denzin och Lincoln talar om utvecklingen inom den kvalitativa samhällsvetenskapliga forskningen i termer av ”crises of representation” och ”blurring of boundaries”, mellan samhällsvetenskapliga och humanistiska metoder, mellan olika genrer: ”A form of genre diaspora was occurring: documentaries that read like fiction, parables posing as ethnographies, theoretical treatises that look like travelogues.” Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, ”Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research”, Denzin & Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2005, s. 18.

³⁸⁸ *Ibid.*, s. 19.

av empiriskt material, ligger till grund för den etnografiska texten är en förutsättning också för metodvalet inom den litteraturdidaktiska forskningen. Men medan fältarbetet och den etnografiska text som representerar den, samt ibland också den analys som utförs inom ramen för den etnografiska studien, är att betrakta som metodval i den utbildningsvetenskapliga forskningstraditionen, är de teorier som utgör utgångspunkt för forskningsfrågorna inom litteraturdidaktiken ofta hämtade från litteraturvetenskapen. Där har de framför allt utvecklats i förhållande till kategorin litteratur, till litteraturens funktion och legitimitet. Den åtskillnad mellan teori som metod som kan förefalla ge möjlighet till tvärvetenskaplig mångfald begränsar i själva verket ytterligare den litteraturdidaktiska diskursen genom att reducera de ofta komplexa litteraturteorierna till metodverktyg i en empiri begränsad av "händelser" i undervisningens "rum". Denna mångfald av samtidigt verkande teorier inom litteraturdidaktiken, och de metoder som synbarligen fritt kan väljas i förhållande till dem, utgör en av anledningarna till att de utbildningsvetenskapliga forskningstexterna inte i någon större utsträckning uppvisat den "genremässiga diaspora" som den etnologiska forskningen de senaste trettio åren visat talrika prov på.

En annan anledning till begränsningen av möjliga utsagor inom den litteraturdidaktiska formationen är att den vilja till sanning som styr den vetenskapliga diskursen måste förhålla sig till de förutsättningar som gäller för den litterära diskursen. I förhållande till den etnografiska metoden och de problem som beskrivits här ovan innebär det för litteraturdidaktikens del ett mycket komplext förhållande mellan olika textuella nivåer. I synnerhet om ambitionen är att hålla isär text och upplevd verklighet. Litteraturdidaktiken blir i så fall en text som representerar en upplevd verklighet vars huvudsakliga syfte är att tala om en text som definieras av att den inte på samma sätt representerar en upplevd verklighet. Med utgångspunkt från Clifford Geertz kulturbegrepp är det också möjligt att tala om den särskilda litteraturdidaktiska etnografin som en tolkning av en tolkning av en tolkning. Hur vi än uttrycker saken står det klart att den litteraturdidaktiska diskursen står i ett komplicerat förhållande till den litterära diskursen, där den senare är något som visar sig för den förra i en särskild diskursiv praktik. Den vilja till sanning som styr den vetenskapliga diskursen är naturligtvis av helt annat slag än den vilja till sanning – ofta uttryckt som en särskild "konstnärlig" sanning – som

påverkar de litterära diskurserna. Ändå kan det tyckas som om de båda diskursernas uteslutningssystem fungerar på ett snarlikt sätt när vi studerar enskilda litteraturdidaktiska utsagor.

”Skiljelinjer mellan *fiktio*n och *faktio*n är svåra att upprätta, när man har en dokumentärt inriktad läsart”, som vi i förra kapitlet såg Mossberg Schüllerqvist påpeka, och vidare hävda att hennes ”studie utgår från denna problematik.”³⁸⁹ Att möjligheten att göra en sådan gränsdragning, mellan fakta och fiktion, mellan ting och upplevelser, mellan det subjektiva och det objektiva, är avgörande för den litteraturdidaktiska formationen har vi redan fått flera exempel på. Det uteslutningssystem som utgår från en sådan gränsdragning verkar således på flera diskursiva nivåer samtidigt inom den litteraturdidaktiska diskursen. För det första handlar det om att artbestämna den litterära texten i förhållande till ett litteraturvetenskapligt genresystem. Här fungerar genrebegreppet som ett traditionellt klassifikationssystem, också om somliga av objekten ger upphov till nya kategorier, till exempel ”faktionslitteratur”, eller – i enlighet med ett ”vidgat textbegrepp” – genrer som omfattar objekt utanför de traditionella skriftgenrerna, exempelvis ”online-spel” eller ”doku-såpor”. Det väsentliga är emellertid att skilja ut de skönlitterära genrerna, fiktionen, från övriga genrer, från fakta.

För det andra handlar det om olika läsarter, det vill säga om ett semiotiskt genresystem, en klassifikation som utgår från receptionen av en text. Också om det framhålls att dessa två klassifikationssystem förutsätter varandra är det förstnämnda kopplat till en traditionell litteraturvetenskaplig textontologi medan det senare förutsätter ett mer läsarorienterat textbegrepp. I ett diskursivt sammanhang går det också att urskilja en nivåskillnad mellan en litterär diskurs, mellan litterära utsagor och utsagor som kommenterar eller reagerar på dessa förstnämnda utsagor, där den litterära receptionen får ses som en diskurs som sätter litterära diskurser i rörelse. Oavsett textontologisk utgångspunkt blir det i den litteraturdidaktiska diskursen avgörande att söka skilja fiktion och fakta åt, vilket följande utsaga från Olin-Schellers avhandling ger vid handen:

Elevernas reception av faktio

³⁸⁹ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 269.

varandra beroende på texttyp och syfte med läsningen. Ofta överväger dock den ena eller den andra läsarten.³⁹⁰

Det bör påpekas att ”faktion” är en genrekategori som vunnit burskap inom den svenska litteraturdidaktiken under 00-talet och vars förutsättningar spelar en avgörande roll inte bara i Olin-Schellers avhandling utan också för exempelvis Årheim och Schmidl.³⁹¹ Faktion är inte, som man skulle kunna förledas att tro, ett begrepp som syftar på en upplösning av gränsen mellan fiktion och fakta utan snarare en väl avgränsad ”texttyp” inom det skönlitterära genresystemet. Faktionsgenren består, enligt de litteraturdidaktiska forskarna, av fiktionslitteratur som utger sig för att ha sanningsbakgrund, ofta försedda med epitetet ”baserad på en sann historia”, en inom amerikansk TV-dramatik ofta förekommande etikett. Över huvud taget tycks närheten till TV-mediet vara mer avgörande än eventuella likheter med andra närliggande litterära genrer, så som biografien eller dokumentärromanen. ”Dessa böcker skildrar extraordinära människooöden fyllda av dramatik och utsatthet”, skriver Olin-Scheller och menar också att hon ser stora likheter mellan informanternas reception av dessa böcker och deras reception av ”dokusåporna”.³⁹² Det är emellertid knappast dessa innehållsmässiga särdrag som avgränsar genren inom det litteraturdidaktiska studiet, utan det rör sig snarare om ett litet antal *bestsellers* som på omslag, förord eller liknande utlovar en ”sann historia” eller en ”historia byggd på sanna händelser”. Det är således, med Genettes terminologi, *paratexten*, de ”sekundära signalerna”, som avgör faktionen som särskild texttyp, snarare än *arkitextualiteten*, de mer subtila och komplexa narratologiska strukturerna.³⁹³

Avhandlingsförfattarnas fokusering på just denna begränsade genre kan delvis motiveras av informanternas stora intresse för den. Läsningen av den sker på fritiden, men också inom ramen för den reglerade litteraturundervisningen, och det är framför allt flickorna som intresserar sig för den. ”Samtidsrealistiska genrer lästes betydligt oftare av flickor”,

³⁹⁰ Olin-Scheller, 2006, s. 210.

³⁹¹ Den engelska termen *Faction* brukar som genrebeteckning sägas ha sin utgångspunkt i Truman Capotes *In Cold Blood* från 1966, och därmed innebära en litterär gestaltning av ett journalistiskt material.

³⁹² *Ibid.*, s.202-203.

³⁹³ Gérard Genette, *Palimpsests. Literature in the Second Degree*, University of Nebraska Press, Lincoln, London: 1997, s. 3.

skriver Schmidl, ”och nästan enbart flickor läste faktionslitteratur.”³⁹⁴ Den genusmässiga aspekten, jämförelsen mellan pojkers och flickors så kallade repertoarer – för att använda McCormicks i sammanhanget ofta använda begrepp – är förvisso en viktig del av flera litteraturdidaktiska avhandlingar under 00-talet, men att faktionslitteraturen tilldrar sig ett så stort forskningsintresse har också att göra med andra, för hela den litteraturdidaktiska formationen avgörande, förhållanden.

Att det är angeläget för litteraturdidaktiken att upprätta en gräns mellan den skönlitterära genren faktion och faktagenrer förstår vi inte minst av Mossberg Schüllerqvists avhandling, som anges utgå från den problematik som uppstår när läsare med en dokumentärt inriktad läsart inte förmår uppfatta denna gräns. För att motivera studiet av den särskilda kategorin litteratur är det nödvändigt att primärt urskilja de skönlitterära genrererna från andra ”texttyper” i enlighet med ett litteraturvetenskapligt genresystem, att skilja fiktionstexter från faktatexter. Ett sådant ”urskilningsarbete” kan utföras av forskaren med hjälp av hänvisningar till olika metatexter, till litteraturkritik eller till litteraturhistorisk handbokstext, men tendensen är snarast att minimera alla på förhand uppställda kategorier för att förutsättningslöst kunna förhålla sig till de sekundära litterära kategoriseringar som kan göras på grundval av analysen av informanternas utsagor inom ramen för skoletnografien. Att dessa båda nivåer sätts i ständig rörelse mellan polerna fakta och fiktion är, som vi har sett, en grundläggande del av den litteraturdidaktiska formationens förutsättningar. De implicita kategoriseringar som görs på den primära nivån aktualiseras först när de sätts ur spel av informanternas reception. Med en ”dokumentärt inriktad läsart” går det inte längre att urskilja någon avgränsad faktionslitteratur, än mindre någon tydlig gräns mellan fakta och fiktion. Mossberg Schüllerqvist och flera av de andra forskarna uppfattar detta som ett avgörande problem i litteraturundervisningen: läsarnas förväntningar på ”sanning” förvandlar all realistisk litteratur till ”faktionslitteratur”. Med Rosenblatts terminologi kan saken uttryckas så att informanterna med en ensidigt efferent läsart upplöser genregränserna. Men, som Olin-Scheller påpekar i utsagan ovan, den reception av faktionstexter som kan ”beskrivas med hjälp av begreppen efferent och estetisk läsning” är i själva verket potentialer som finns i alla texttyper, egentligen ”rymmer

³⁹⁴ Schmidl, 2008, s. 301.

alla texter möjligheter till båda dessa lässtrategier, vilka växelvis avlöser varandra beroende på texttyp och syfte med läsningen”.³⁹⁵

Vi kan således konstatera att vissa texttyper bär på en större potential att läsas estetiskt och andra lutar åt det efferenta hållet – rimligen en möjlighet att med hjälp av signaler nedlagda i och kring texterna kategorisera dem som antingen skönlitterära eller facklitterära genrer – men att alla texter bär dessa möjligheter inom sig. ”Ofta överväger den ena eller den andra läsarten”, konstaterar Olin-Scheller, något vi kan se exempel på i den problematik som Mossberg Schüllerqvist talar om, där en uppenbarligen dokumentärt inriktad, efferent läsart löser upp gränsen mellan fiktionstexter och faktatexter och gör att samma sanningsanspråk kommer att gälla alla texttyper. Olin-Scheller går ett steg längre och pekar på att dessa upplösningstendenser inte bara handlar om läsart i förhållande till litterära genrer utan också om författarintentionen: ”Elevernas faktionsläsning kan alltså sägas ansluta till en mer allmän gränsupplösande tendens mellan fiktion och fakta såväl bland läsare som bland författare i olika litterära och mediala sammanhang.”³⁹⁶ Samtidigt strävar Olin-Scheller efter att definiera faktionen som en särskild litterär genre, nära en specifik sorts halvdokumentär TV-dramatik med melodramatiska inslag, och som en särskild aktiv läsoplevelse som erbjuder inlevelse i ”verkliga” människors ”verkliga” livsvillkor. Förhållandet mellan fiktion och ”verklighet” är emellertid komplext, och beroende av de uteslutningssystem som omnämns i inledningen av detta kapitel.

I sin avhandling, som bygger helt på en studie av begreppet faktion, menar Annette Ärheim på ett liknande sätt att faktionen komplicerar uppdelningen mellan fakta och fiktion. Inledningsvis argumenterar hon mot Olin-Schellers avhandling som hon menar bygger på en alltför enkel kategorisering av texter:

Vidare bygger Olin-Scheller sin studie på en teoretisk grund som bygger på antaganden om att litteratur är åtskiljbar i kategorier som exempelvis litterärt kontra icke-litterärt och fiktion kontra fakta. Jag menar att de verktyg som dessa teorier erbjuder blir problematiska i förhållande till den litteratur som här ska analyseras, då den undflyr sådan kategorisering.³⁹⁷

³⁹⁵ Olin-Scheller, 2006, s. 210.

³⁹⁶ Olin-Scheller, 2006, s. 209.

³⁹⁷ Ärheim, 2007, s. 19.

Årheim diskuterar sedan såväl litteraturens spel med fiktionens gränser från 1700-talet och framåt som dokumentärromanerna och intresset för ”litterära självbiografier” under de senaste decennierna. En sådan diskussion sker emellertid inom den litteraturdidaktiska diskursiva formationen, och har där en särskild riktning. Eftersom litteraturdidaktikens diskursiva objekt är litteraturläsningen och inte den litterära texten i sig, och eftersom dess metod ofta utgörs av det som har kallats skoletnografi, spelar frågan om det är möjligt att på förhand upprätta litterära kategorier eller om dessa är upplösta en underordnad roll. Det som i Årheims utsaga kan uppfattas som en motsättning till Olin-Schellers utsagor visar sig vid närmare betraktande vara en samstämmighet, en gemensam riktning som ges av den litteraturdidaktiska formationen. I båda fallen blir begreppet faktion en punkt där en ”allmän gränsupplösande tendens mellan fiktion och fakta” visar sig, och där de litteraturvetenskapliga teoretiska verktygen blir otillräckliga, där litteraturen ”undflyr sådan kategorisering”. Men faktion blir också, paradoxalt nog, ett sätt att läsa ”dokumentärt” som blir ett problem när objektet för läsningen inte längre är faktionslitteraturen, det vill säga när ”texttyp” och ”läsart” inte är kongruenta. Faktionen skulle därmed, som Bo G. Jansson menar, utgöra en ny texttyp ”så märkligt beskaffad att det är svårt att bestämma en rimlig läsart”,³⁹⁸ men också en läsart så märkligt beskaffad att den förvandlar all litteratur till faktion och därmed upplöser genregränserna. Upplösningen är emellertid skenbar. Den litteraturvetenskapliga, ”teoretiska grund som bygger på antaganden om att litteratur är åtskiljbar i kategorier”³⁹⁹ kan visserligen sättas ur spel av en ”allmän gränsupplösande tendens mellan fiktion och fakta”,⁴⁰⁰ men återupprättas igen inom den litteraturdidaktiska diskursen, till exempel genom att ”beskrivas med hjälp av begreppen efferent och estetisk läsning”,⁴⁰¹ som visserligen ”växelvis avlöser varandra” men där ”den ena eller den andra läsarten” ofta överväger.⁴⁰²

Upplösningen och återupprättandet av gränsen mellan fakta och fiktion kan således ske som en operation på en primär nivå där forskaren med hjälp av litteraturvetenskapliga kategorier skiljer olika ”texttyper”

³⁹⁸ Bo G. Jansson, *Världen i berättelsen. Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*, Falun: Högskolan i Dalarna, 2001, s. 88.

³⁹⁹ Ibid.

⁴⁰⁰ Olin-Scheller, 2006, s. 209.

⁴⁰¹ Ibid., s. 210.

⁴⁰² Ibid.

från varandra, men också på den sekundära textens nivå, det vill säga genom den reception från informanterna som kan analyseras och kategoriseras. Inte sällan upplöses gränsen på den primära klassificeringens nivå för att återupprättas igen på den sekundära nivån, något som faktionsgenren kan utgöra exempel på.

Till dessa primära och sekundära klassificeringar av litterära genrer och läsararter kan vi lägga en tredje nivå som i stor utsträckning formerar den litteraturdidaktiska diskursen, nämligen den etnografiska ”text” vi tidigare talade om. Medan de första två nivåerna förhåller sig till litteraturvetenskaplig teori, textanalytisk respektive läsarorienterad, utgör den tredje nivån redogörelsen för insamlandet av empirin liksom analysen av det empiriska materialet. Redogörelsen och analysen av det empiriska materialet utgör i sig en textkategori som vi kan kalla ”etnografisk text”. Den etnografiska texten består i sin tur av flera texttyper, till exempel redogörelser för platsen för insamlande av empiri, transkriberingar av inspelat intervju- och observationsmaterial. Den skoletnografiska metoden förekommer inte i samtliga litteraturdidaktiska avhandlingar under 00-talet, men är och har länge varit dominerande inom den svenska litteraturdidaktiska forskningen. Förutom analys av det vi benämner etnografisk text förekommer också analys av andra texttyper som har betydelse för objektområdet, exempelvis styrdokument för skolans svenskundervisning. Den litteraturdidaktiska diskursens undersökningsobjekt är litteraturläsning eller litteraturstudier, men den formeras i förhållande till en rad olika genrer eller ”texttyper”. Dessa texttyper kan kategoriseras som fiktionstexter och faktatexter, de kan alla läsas med en objektiv, distanserad läsart eller med en subjektivt, inkännande. Gränsen mellan fakta och fiktion kan upprätthållas eller upplösas. Som vi såg hos James Clifford kan den etnografiska texten, byggd på en redogörelse för empiriska observationer, också ses som en fiktion, som något som är ”made or fashioned” och ”not actually real”. Också styrdokument för skolan kan läsas med sikte på den retorik som visserligen inte kan kallas för fiktion men som inte heller kan betraktas som fakta. ”Till de retoriska greppen i utredningsgenren hör historiska perspektiv och mer eller mindre utopiska mål”, skriver Jan Thavenius apropå betänkandet *Skola för bildning*, ”men i slutändan väntar man sig finna en hård kärna av punktvis uppställda förslag till åtgärder.”⁴⁰³

⁴⁰³ Thavenius, 1995, s. 22.

Den litteraturdidaktiska diskursen rör sig mellan den estetiska och den efferenta polen, mellan fiktion och fakta, mellan ting och upplevelser. Till en viss del måste den göra det för att över huvud taget kunna besvara de didaktiska frågorna. Vad är det vi läser när vi studerar litteratur? Vi läser skönlitteratur, fiktionslitteratur. Det rör sig företrädesvis om det som ibland kallas verbal konst, men ibland också om bildberättande som film och TV-serier. Men vi läser också faktatexter. Det är i så fall texter som handlar om skönlitteratur, om skönlitterära författare eller om särskilda skönlitterära epoker och skolor. Hur läser vi denna litteratur? Vanligtvis förbehåller vi en subjektiv, inkännande läsart för skönlitteraturen, medan vi reserverar den objektiva läsarten för faktatexterna. Gör vi tvärt om kan det uppstå problem med till exempel en ”dokumentärt inriktad läsart”.

Frågorna kan också ställas till den etnografiska texten, där svaret på frågan om vad som studeras utgörs av den litteraturdidaktiska diskursens objektomän, det vill säga det som sker i och i förhållande till klassrummet när litterära texter läses och studeras. Också på den etnografiska textens nivå är det av betydelse för konstruktionen av undersökningsobjektet att fiktionslitteraturen ställs i relief till faktalitteraturen. Det sker vanligen genom att en primär kategorisering av de litterära genrererna problematiseras i förhållande till kategoriseringen av informanternas läsoplevelser. Hur en sådan etnografisk text ska beskriva den litterära text som uppstår i läsögonblicket – eller kanske snarare den läskultur, den diskursiva praktik som i ett institutionellt sammanhang sätter en litterär diskurs i rörelse – är ytterst en fråga om epistemologi, om kunskap genom ”mätbara observationer” eller ”kunskap genom inlevelse”.

Sanningen i princip

Det kan således tyckas som om det råder en fullständig relativism, en ”allmän gränsupplösande tendens mellan fiktion och fakta”, en ”genremässig diaspora”, både vad gäller de litterära diskurserna och de vetenskapliga diskurser som får de förstnämnda diskurserna att cirkulera. Den relativism som utmärker den litteraturdidaktiska diskursen är emellertid reglerad av en rad grundläggande kategoriseringar som

begränsar de möjliga utsagorna, också när dessa inte ställs upp som dikotomier, utan betraktas syntetiskt eller som punkter inom ett kontinuum. Det kan gälla för litteraturdidaktiken centrala begreppspår som retorik och praktik, fiktion och faktion, estetiskt och efferent, men också för den vetenskapliga diskursen grundläggande skillnader, så som objektivt eller subjektiv och sant eller falskt.

Låt oss betrakta hur det sistnämnda begreppspar kan fungera på olika nivåer inom den litteraturdidaktiska diskursen, som den vilja till sanning som skiljer ”sanna” utsagor från ”falska”, och låt oss hålla i minnet Foucaults ord om att sanningen produceras endast med stöd av flera former av tvång.⁴⁰⁴ I en utsaga hämtad från Olin-Schellers avhandling beskrivs den vilja till sanning som informanterna ger uttryck för i sin litteraturläsning, en beskrivning som också är giltig för de etnografiska studierna i flera av de övriga avhandlingarna:

Elevernas definition att en bra berättelse ska vara ”verklig”, går som en röd tråd genom hela min framställning. ”Är det inte sant är det ju bara en bok”, hävdar en av pojkarna i naturvetarklassen upprört när han får klart för sig att den skönlitterära text klassen just behandlat är en roman. Det han ger uttryck för är en förväntan på hög verklighetsförankring hos fiktionstexter. För denne pojke, och för majoriteten av eleverna av båda könen, bör berättelser helst bygga på dokumentärt material för att uppfattas som riktigt trovärdiga – och bra.⁴⁰⁵

Att förhållandet mellan de litterära genrerna och verklighetsavbildningen är komplext är någonting tämligen självklart inte bara för den litteraturdidaktiska forskaren, utan också för varje läsare som socialiserats in i den litterära diskursen. Den ”konstnärliga sanning”, som endast är giltig i förhållande till det enskilda verket och dess sammanhang, är självklart någonting helt annat än den sanning som ett officiellt dokument eller en vetenskaplig text gör anspråk på. Att dessa genremässiga konventioner för de litterära texterna och den litterära läsningen tas för givna av den litteraturvetenskaplige forskaren visar

⁴⁰⁴ ”Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its régime of truth, its ‘general politics’ of truth: that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true; the mechanisms and instances which enable one to distinguish true and false statements, the mean by which each is sanctioned; the techniques and procedures accorded value in acquisition of truth; the status of those who are charged with saying what counts as true.” Foucault, 1980, s. 131.

⁴⁰⁵ Olin-Scheller, s. 201.

Mossberg Schüllerqvist prov på när hon i inledningen av sin avhandling beskriver samma drivkraft hos informanterna som i utsagan ovan:

De frågar ofta om författaren upplevt det som hon eller han skriver om och om berättelsen har verklighetsbakgrund. De läser texten utifrån en *faktiv* förståelsekontext. Mitt svar är att jag inte vet och att jag inte heller funderat över detta eftersom texten är en roman och finns i en *fiktiv* förståelsekontext. Samtalet visar att det finns olika uppfattningar om hur texten ska tolkas och förstås.⁴⁰⁶

Informanternas sanningsanspråk på fiktionen kan ses som naivt eller oskuldsfullt, som ett tecken på att informanterna ”ännu inte är erfarna läsare och att de befinner sig i en lärandeprocess där man på olika sätt lär sig hur litterära texter kan uppfattas och förstås”.⁴⁰⁷ Dessa olika sätt att lära sig uppfatta och förstå litterära texter innebär ett annat slags sanningsanspråk, en vetenskaplig sanning – låt oss kalla den litteraturvetenskaplig – med vars hjälp vi kan urskilja trovärdigheten i de utsagor som kommenterar den litterära diskursen. Med hjälp av ett sådant vetenskapligt sanningsanspråk kan vi till exempel konstatera att en dokumentär läsart lämpar sig illa när fiktiva texter ska tolkas. Om en sådan läsart däremot gäller litteraturvetenskapliga texter, eller andra diskurser som får de litterära diskurserna att cirkulera, kan den erfarna, litterärt skolade läsaren ställa samma krav på på verifierbar sanning som den naive läsaren.

I en blogg på *Svensklära* hemsida, den 25:e januari 2009, gör Annette Årheim ett inlägg i den upprörda diskussion som rasat bland svensklärarna sedan det kommit fram att Liza Marklunds bästsäljare *Gömda*, som sägs skildra ett verkligt människoröde, visat sig vara till stora delar uppdiiktad. Inlägget knyter an till Årheims avhandling, som uppmärksammats i andra blogginlägg, och där Marklunds roman spelar en stor roll för diskussionen om fiktion och faktion:

Kontentan av min avhandling är att Marklund och Piratförlaget gjort sig skyldiga till falsk marknadsföring av *Gömda*. Man kan jämföra handlingen med nyheten häromdagen att Lidl-kedjan säljer kalkonkorv som visat sig innehålla mestadels fläskkött. Så kan vi givetvis inte ha det i Sverige – korven åker ur hyllorna och leverantören får gissningsvis betala någon form av vite.

⁴⁰⁶ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 15-16.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, s. 17.

Marklunds dokumentärroman visade sig ”based on a false story” och är nu av flera läsare anmäld till KO.⁴⁰⁸

Det kan förefalla som om Årheim här gör gemensam sak med de läsare som använt en ”dokumentärt inriktad läsart” på faktionslitteratur och nu är besvikna för att det visar sig vara ”bara en bok”. Men Årheim är i själva verket en skolad litteraturvetare, medveten om diskussionerna omkring genrebegreppet ”dokumentärroman” och om de problem som omger kategoriseringar av fakta respektive fiktion. I sin avhandling säger hon sig analysera faktionslitteraturen ”såväl utifrån texternas dynamiska identitet (*arteakt*) som statiska identitet (*artefakt*)”, det vill säga förhållandet mellan ”den mening som de unga läsarna i denna studie tillskriver texterna” och ”den mening som riktas av texten”. Hennes hypotetiska utgångspunkt är ”att de i dag frekventa och explicit uttryckta löftena om att leverera sanning i faktionslitteraturen, får en allt mer styrande effekt på läsarnas reception”.⁴⁰⁹ Hon problematiserar förhållandet mellan sant och falskt i litteraturen genom att knyta an till Peter Hansens avhandling *Romanen och verklighetsproblemet*, där det bland annat påpekas att ”en texts karaktär av icke-fiktion eller fiktion inte uteslutande kan bestämmas utifrån språkliga, formella, stilistiska eller litterära kriterier.”⁴¹⁰ I likhet med Mossberg Schüllerqvist uppfattar Årheim den dokumentära läsarten som en naiv läsart där endast det som ”synes vara” uppfattas av den läsare som är obekant med litteraturens spel med olika betydelsenivåer – det som med Peter Hansens formulering innebär berättelsens ”förmåga som språklig handling att utföra något utöver skapandet av fiktiv eller faktisk värld, en historia och

⁴⁰⁸ Årheims bloggtext kan med Genettes terminologi betecknas som en metatext till hennes avhandling, medan den etikett som utlovar Gömda som en historia är att se som en paratext till romanen i fråga. I vårt fall är emellertid bloggtexten att betrakta som en litteraturdidaktisk utsaga inom samma diskurs som avhandlingstexten.

⁴⁰⁹ Årheim, 2007, s. 151.

⁴¹⁰ Sådana inomtextuella kriterier kan ge vägledning, menar Hansen, men för övrigt är vi hänvisade till extra- och paratextuella kommentarer, vilka, när det gäller de undersökta dokumentärromanerna, kan vara en del av fiktionen. ”Såväl Sundman som Enquist har utfört det belysande tankexperimentet att betrakta sina respektive romaner som helt och hållet fiktiva, som skrivna utan all dokumentär grund. Blotta det faktum att experimentet låter sig göras styrker den svårfrånkomliga slutsatsen att en texts språkliga utformning och särdrag inte ovillkorligen avgör dess hemortsrätt, bland de fiktiva eller icke-fiktiva texterna /.../ Man behöver bara tänka på Åke Hodells publicering av bruksanvisningen till symaskinen Singer Victoria som romanen *Bruksanvisning till symaskinen Singer Victoria* (1965), ett litterärt attentat med överraskande pornografiska övertoner”. Peter Hansen, *Romanen och verklighetsproblemet. Studier i några svenska sextiotalsromaner*, diss., Stockholm/Steag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1996, s. 240-241.

en dieges”.⁴¹¹ Ingenting tyder på att Årheim uppfattar att det kontrakt som Liza Marklund upprättat med läsaren genom romanens undertitel *En sann historia* skulle innebära att romanen ”levererar” sanning i någon vetenskaplig bemärkelse. Eller som Anders Johansson uttrycker saken i en artikel i tidskriften *Provins*:

Jag kan föreställa mig att Liza Marklund, med den lätt ironiska hållning som ofta utmärker den finkulturellt medvetnes relation till populärkulturen, tänkte att alla skulle förstå att berättelsens undertitel ”En sann historia” ändå inte betydde att den skulle vara sann i betydelsen objektivt sanningsenlig i alla detaljer, utan att den var sann såsom journalistiska berättelser är sanna, det vill säga ”i princip” – då alla ändå vet att sanningen är relativ och det här var *en* kvinnas sanning och... Antagligen blev hon uppriktigt förvånad när kritiken kom. Läsarna läste inte med den härdade journalistens distans. Läsarna läste *Gömda* utifrån en, enligt Marklund, felaktig genreförståelse om att boken skulle vara sann i vetenskaplig bemärkelse.⁴¹²

Om nu Årheim är medveten om dessa förhållanden varför förefaller hon då vara så upprörd över den ”falska marknadsföringen”? En del av svaret på frågan är säkerligen det som Johansson i sin artikel kallar ”en tämligen otrevlig blandning av dels oförmåga att se att journalistens hållning inte är självklar och dels cynisk spekulering i att utnyttja ett sanningsbegrepp Marklund själv inte tror på”.⁴¹³ Men framför allt handlar Årheims fördömande av en ”dokumentärroman” som visade sig vara ”based on a false story” om det faktum att hennes utsaga görs inom den litteraturdidaktiska diskursiva formationen, där det visserligen kan konstateras att det råder en ”allmän gränsupplösande tendens mellan fiktion och fakta”,⁴¹⁴ men där det lika fullt är väsentligt att göra en åtskillnad mellan det som är observerbart och verifierbart, det vill säga det som räknas som kunskap, och det som vi enbart kan tycka något om, det vill säga den subjektiva upplevelsen av att läsa litteratur. Mossberg Schüllerqvist, Årheim och Olin-Scheller kan som litteraturvetare säga en hel del om den litterära texten, om dess arketext, paratext eller om dess metatexter, men innanför den litteraturdidaktiska diskursen är deras utsagor riktade mot den litteraturläsning som kan observeras som

⁴¹¹ Ibid., s. 247.

⁴¹² Anders Johansson, ”Högt eller lågt, sant eller falskt – om den svenska litterära debatten”, *Provins*, 2009: 1, s. 18.

⁴¹³ Ibid.

⁴¹⁴ Olin-Scheller, 2006, s. 19.

subjektiva uttryck för olika läsarter. ”Samtalet visar att det finns olika uppfattningar om hur texten ska tolkas och förstås”, skriver Mossberg Schüllerqvist av respekt för elevernas subjektiva läsupplevelser och deras krav på sanna historier i romanerna. Men också av respekt för den empirism som skiljer de vetenskapliga utsagorna från de litterära utsagorna. Av den anledningen kommer den litteraturdidaktiska diskursen att koncentrera sig på att samla in och kategorisera de subjektiva erfarenheter och uttryck som läsarna ger uttryck för i läsakten eller i undervisningssituationen, vare sig det rör sig om elever, lärare eller fritidsläsare. Genom dessa kategoriseringar kan sedan vissa slutsatser dras om litteraturläsning eller litteraturundervisning i allmänhet, medan utsagor om litteraturen – som struktur, retorisk nivå, som språklig handling med förmåga att ”utföra något utöver skapandet av fiktiv eller faktisk värld” – inte är verifierbara med utgångspunkt från det empiriska materialet.

Soffan och arbetsbänken

Det som i vetenskapsteoretiska resonemang kan framstå som en konstruktivistisk, genremässig diaspora visar sig i den litteraturdidaktiska diskursen som en uppdelning mellan vetenskaplig kunskap och subjektivt tyckande. Utgångspunkterna i litteraturvetenskaplig reader response-teori – exempelvis McCormicks repertoarmodell – som menar att de kulturella och sociala strukturerna skapar både fakta och tyckande, formeras i enlighet med en pragmatisk metodologi till en uppdelning mellan objektiva observationer och subjektivt tyckande omkring litteratur. De teoretiska utgångspunkterna må omfatta en syn på kunskap genom inlevelse, och en relationell förståelse av sanningsbegreppet, men en sådan syn förmår inte riktigt beröra den vardagliga vetenskapliga praktiken.

Hur en sådan formation av den litteraturdidaktiska diskursen kan te sig får en serie utsagor ur Molloy's avhandling *Läraren, Litteraturen, Eleven* utgöra exempel på. Molloy diskuterar där inledningsvis utgångspunkterna i Rosenblatts, McCormicks och Judith Langers reader response-teorier. ”Enligt min uppfattning”, skriver hon, ”skulle lärare utifrån Rosenblatts begrepp *effe*rent och *estetisk* läsning kunna se vilken läsart hon som lärare

öppnar för i mötet mellan skönlitteraturen och eleven. Jag kommer därför att använda dessa begrepp i analysen av det empiriska materialet.”⁴¹⁵ Också McCormicks repertoarbegrepp kommer till användning i analysen av empirin, då framför allt begreppsparet *matchning* och *icke-matchning*, som används för att beskriva hur lärares och elevers litterära erfarenheter divergerar, men också för att visa hur elevers allmänna repertoarer – deras erfarenheter – förhåller sig till deras litterära repertoarer. Begreppsparet kommer till användning som metodologiska instrument för att avläsa resultaten av den etnografiska empirin. Molloy är medveten om att hon därmed undviker att beakta de strukturella aspekterna av McCormicks modell, till exempel de bakomliggande ideologiska strukturerna:

Ideologiska föreställningar är oftast omedvetna, skriver McCormick. Av samma skäl som jag valt att inte psykologisera kring mina informanter, kommer jag inte heller att söka efter omedvetna föreställningar hos dem.⁴¹⁶

Forskarens intresse riktas således mot observerbara fakta, för att så långt det är möjligt undvika ovetenskapliga spekulationer om de strukturella sammanhang som eventuellt visar sig i informanternas läsningar av litteraturen.

I kapitlet med underrubriken ”Hur kan vi diskutera skönlitteratur i helklass?” tycks det emellertid som om forskningsintresset riktas mot den litterära textens struktur. Här ser det ut som om Molloy genom att sammanföra de didaktiska varför- och hur- frågorna söker att komma åt en särskild litterär kunskap som – i likhet med de exempel vi hämtade ur Peter Hansens avhandling – handlar om att *visa* det som inte kan sägas, eller berätta något annat än det som *till synes* berättas:

Frågan om *Varför* (man läser skönlitteratur) och *Hur* (man läser den) skulle därmed kunna få *ett* svar. Genom att läsa skönlitteratur och se vad som *inte finns* i texten, kan läsaren träna sig att ställa kritiska frågor till en text.⁴¹⁷

Molloy utgår här från ett exempel som Richard Beach presenterar i *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, där den som läser texten reflekterar över sin egen erfarenhet och den erfarenhet som finns i texten

⁴¹⁵ Molloy, 2002, s. 65.

⁴¹⁶ Ibid., s. 71.

⁴¹⁷ Ibid., s. 182.

ur ett etnologiskt perspektiv. Litteraturläraren kan därmed jämföra ”the organizational structure of the real world and of the text world – the fact, for example, that both their school or their workplace and the male peer group in *Lord of the Flies* are organized according to competing subgroups in a hierarchical power structure”.⁴¹⁸ Det handlar således om att med litteraturen som utgångspunkt jämföra den ”verkliga världen” och ”textvärlden” och med hjälp av de sociala modeller som beskrivs i den senare förstå något om hur den verkliga, sociala världen är organiserad.

I Molloy's empiri är det lämpligt nog just William Goldings *Flugornas herre* som är föremål för litteratursamtal i det behandlade avsnittet, och som vid den etnologiska jämförelsen mellan livsvärld och textvärld leder fram till frågan: Vad är det som saknas i texten? En flicka i klassen, en av de utvalda informanterna, konstaterar att det saknas flickor i romanen, vilket leder till spekulationer om vad som skulle hända på romanens öde ö om det fanns flickor med i gruppen. I förhållande till egna erfarenheter av skillnader mellan pojkar och flickor funderar informanten vidare om egenskaper är könsmässiga. Molloy sammanfattar:

Biologiskt kön spelar enligt denna flicka mindre roll. Både flickor och pojkar kan vara blyga. Vad som spelar roll är hur man är ”personligen”. Frågan ”what’s missing?” kunde lyft från det enkla svaret ”flickor” till en diskussion om egenskaper som tysthet och blyghet – och även rädsla och mod – är könsbundna, ”personliga egenskaper” eller kulturellt inlärd.⁴¹⁹

Med utgångspunkt från det personliga, subjektiva intrycket av läsningen föreslår Molloy en diskussion om ”personliga egenskaper” som essentiella eller som strukturellt konstruerade. Den socialkonstruktivistiska kunskapssynen visar sig här inom den litteraturredaktiska formationens diskursiva gränser. Genom att ta avstamp i det som finns i texten – det vill säga fiktionen – kan vi få syn på det som inte finns där – det vill säga fakta. På så sätt kan litteraturen användas som en konkret, pragmatisk modell för det som Kerstin Bergöö i sin avhandling kallar en ”socialkonstruktivistisk syn på lärande som deltagande i sociala praktiker”, där skolans ”kunskapsuppdrag” är en del av ”demokratiuppdraget”.⁴²⁰

⁴¹⁸ Richard Beach, *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1993, s. 150.

⁴¹⁹ Molloy, 2002, s. 231-232.

⁴²⁰ Bergöö, 2005, s. 26-27.

Att litteraturen som kunskap eller sanning i konstnärlig bemärkelse inte utgör huvudsaken i en vetenskaplig diskurs som riktar sig mot objektet litteraturläsning eller litteraturundervisning är inte helt överraskande, i synnerhet inte i de fall där en stor del av det empiriska materialet består av klassrumsobservationer eller intervjuer i anslutning till klassrummet. Molloy och andra forskare är medvetna om problematiken, och strävar efter en *litteraturdidaktisk* diskurs – titeln på Molloy's avhandling signalerar också detta faktum genom att understryka entiteten litteratur: "Läraren, *Litteraturen*, Eleven".

En annan specifik förutsättning som formerar den litteraturdidaktiska diskursen är den betydelse som tillmäts platsen, den plats där läsandet äger rum, den plats där empirin samlas. Om vi omformulerar Ewalds fråga om vad som egentligen är etnografiskt i skoletnografien och frågar oss hur skoletnografien formerar den litteraturdidaktiska diskursen finner vi svaret i just den betydelse som tillmäts platsen. Det handlar inte bara om skolan eller klassrummet som institution, inte bara om det utbildningsväsende i vilket litteraturundervisningen utgör en mycket begränsad del, utan också om att de platser där läsning äger rum utanför klassrummet alltid får sin giltighet i *förhållande* till klassrummet. I inledningen av sin avhandling beskriver Mossberg Schüllerqvist platsens betydelse på ett sätt som påminner om exemplet med den tyska studenten ur Bengt Linnérs erfarenhetspedagogiska avhandling från början av 80-talet:

Bland nya svensklärostudenter som jag möter, uttrycks framför allt två föreställningar om vad det innebär att läsa skönlitteratur. En av de vanligaste är att man kryper upp i ett soffhörn med en filt vid skenet av ett tätt ljus och läser något som är engagerande. Jag kallar det *mysläsning* eller upplevelseläsning och den hör fritiden till. Lärostudenterna skiljer denna läsning från läsning av skönlitteratur i skolan som ofta förbinds med redovisningar, läsning av bänkböcker och recensionskrivande där handlingsreferat och korta omdömen varit huvudsaken. Jag kallar detta för *arbetsläsning*.⁴²¹

Den litteraturdidaktiska diskursen har, som vi har nämnt tidigare, klassrummet som styrande princip. Det kan röra sig om klassrummet som en institutionell diskursiv praktik, bestämd av det som Stefan

⁴²¹ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 15.

Lundström kallar ”olika nivåer inom utbildningsväsendet”.⁴²² Men det handlar också om klassrummet som korrelerat till den litteraturläsning som sker utanför dess väggar.⁴²³ Den mysläsning som Mossberg Schüllerqvist beskriver är beroende av förhållandet till den institutionellt reglerade läsningen. Länstolen i Linnérs exempel är en plats som får sin betydelse i förhållande till arbetsbänken. Med hjälp av detta förhållande är det möjligt att kategorisera olika läsararter, att skilja det efferenta från det estetiska, fakta från fiktion. Inom den litteraturdidaktiska diskursen fungerar således platsen som ett specifikt utestängningssystem i Foucaults mening.

Ett exempel på klassrummet som styrande diskursiv princip får vi i det kapitel i Molloy's avhandling som följer på det ovan undersökta kapitlet, ett kapitel med underrubriken ”Vad vi *inte* talar om”. I stället för att beröra det som inte finns i de litterära texterna är det här snarare fråga om vad som inte får plats i klassrummets litteratursamtal, också om det är samma styrande princip i båda fallen. Med utgångspunkt från hur en av informanterna, en flicka som kallas Lena, beskriver de manliga gestalterna i ett par av de romaner som behandlas under litteratursamtalen, för Molloy ett resonemang som visar hur klassrummet fungerar som styrande princip. Informanten har funnit de manliga gestalterna i böckerna mer sympatiska än de kvinnliga. ”Men det är kanske inte främst männen och deras egenskaper som Lena uppskattar”, menar Molloy, ”utan möjligheten att med vissa män skapa framtida relationer”.⁴²⁴ Dessa män skulle vara ”ömsinta och kärleksfulla, till skillnad från pojkarna i det klassrum där hon sitter med en bok i knät och läser i skydd av bänken”. Här tycks litteraturen erbjuda utgångspunkter för drömmar och spekulationer som inte får plats i klassrummets krassa verklighet – inte endast därför att klassrummets pojkar är ”stökiga, pratiga och väldigt jobbiga”, utan också därför att

⁴²² Lundström, 2007, s. 27.

⁴²³ Klassrummets ”väggar” skall naturligtvis ses i bildlig bemärkelse, och uppfattas som en ”plats” där undervisning pågår. Fortfarande, trots att de så kallade sociala medierna gjort det privata offentligt och upplöst dess rum i en oändlighet – på ett sätt som påminner om Galileos upptäckt av rymden som ett oändligt ”rum” – tenderar vi att föreställa oss rummen som en serie dikotomier. ”Et peut-être notre vie est-elle encore commandée par un certain nombre d'oppositions auxquelles on ne peut pas toucher, auxquelles l'institution et la pratique n'ont pas encore osé porter atteinte: des oppositions que nous admettons comme toutes données: par exemple, entre l'espace privé et l'espace public, entre l'espace de la famille et l'espace social, entre l'espace culturel et l'espace utile, entre l'espace de loisirs et l'espace de travail.” Michel Foucault, ”Des espaces autres”, *Architecture, Mouvement, Continuité*, nr. 5, oktober 1984, s. 47.

⁴²⁴ Molloy, 2002, s. 231.

”funderingar om blivande vuxenliv” inte får något ”utrymme i klassrummet”. ”Där värderas kunskap om fakta och vad man ’minns av handlingen’ högre än kunskap om relationer”, konstaterar Molloy.⁴²⁵

Det ligger förstås en kritik av skolans litteraturundervisning i Molloy beskrivning, en kritik som kan sägas vara typisk för den svenska litteraturdidaktiken, från erfarenhetspedagogiken och framåt. Men det väsentliga är hur uppdelningen mellan ”kunskap om fakta” och ”kunskap om relationer”, mellan fakta och tyckande, konstituerar den litteraturdidaktiska diskursen, och hur denna uppdelning sker med utrymmet i klassrummet – klassrummet som ”utrymme” – som utestängningssystem. Det kan också vara värt att notera att Molloy sammanför den privata fritidsläsningen – att sitta med ”en bok i knät” – med symbolen för den institutionaliserade litteraturläsningen – skolbänken. Men här utgör ”bänken” ett ”skydd” för fritidsläsningen snare än en plats för arbetsläsningen. Boken i knät utgör här ett exempel på litteraturen som en subjektiv och proximativ diskurs – i likhet med Lisbeth Larssons veckotidningsföljetonger – medan klassrummet utgör en plats där endast objektiva kunskaper om fakta värderas. Det subjektiva kopplas därmed till litteraturen, till fiktionen, i den litteraturdidaktiska diskursen, och ställs i motsats till den objektiva läsningen, till fakta. En sådan uppdelning understryks av de kontrasterande bilderna av män som förekommer i de utsagor som rör informanten Lena i klassrummet, å ena sidan de fiktiva bilderna av ”ömsinta och kärleksfulla män”, å andra sidan det faktiska klassrummets pojkar som är ”stökiga, pratiga och väldigt jobbiga /.../ skriker om dom är i klassrummet och ringer varandra på mobilen och kastar papperstussar och allting’.”⁴²⁶

Spänningen mellan det subjektiva och det objektiva, mellan ”fakta” och ”tyckande”, karaktäriserar utsagorna i det spridningssystem som utgör den litteraturdidaktiska diskursen. Förhållandet mellan å ena sidan den vetenskapliga objektiviteten – framförallt så som den visar sig i de empiriska observationerna – å andra sidan de omgivande politiska och polemiska diskurserna omkring litteratur och litteraturundervisning – avgör vad som är möjligt och vad som inte är möjligt att säga inom formationen.

⁴²⁵ Ibid., s 232.

⁴²⁶ Utsagan är en transkribering från en intervju med informanten. Molloy, 2002, s. 232.

Som vi ser av exemplen ovan är det objekt som diskursen riktar sig mot emellertid knappast konstant, eller möjligt att helt avgränsa. Forskningsobjektet ”litteraturläsning” tenderar att glida undan, att komma ur fokus, medan det tvärt emot i den etnografiska metoden, som exempelvis Ewald i Geertz efterföljd definierar den, är platsen som utgör objektet. Litteraturläsningen kan vara en utgångspunkt, men det är snarare spänningen mellan de olika platserna – klassrummet och fritiden, länstolen och arbetsbänken – som bestämmer det diskursiva spridningsmönstret. Foucault beskriver fenomenet med den medicinska, eller psykiatriska vetenskapen som exempel:

Man borde kanske nöja sig med de grupper av utsagor som har ett och samma objekt: diskurserna om melankolin eller neurosen. Men man inser då ganska snart att dessa diskurser själva, var och en i sin tur, utbildat och bearbetat sitt objekt så att det helt och hållet har förvandlats. Frågan är då om inte diskursens enhet snarare beror på det rum inom vilket olika objekt avtecknar sig och oavbrutet förvandlas än på ett objekts fortbestånd och särart.⁴²⁷

En sådan ständig diskursiv förvandling eller rekonstruktion av objektet i förhållande till rummet förklarar varför en forskning som utgår från studiet av litteraturläsningen eller litteraturundervisningen i stället talar om klassrummets förutsättningar att härbärgera personliga erfarenheter och ge kunskaper om relationer. Den förklarar också varför några av de avhandlingar som här studerats endast i mycket begränsad utsträckning diskuterat litteraturen och litteraturläsningen och i stället med ”klassrummet som utgångspunkt” bedriver forskning ”kring hela undervisningsprocessen”.⁴²⁸ Det kan tyckas som om några av avhandlingarna har ”svenskämnet” som studieobjekt och att det därför skulle vara mer adekvat att tala om en ”svenskämnesdidaktisk” diskurs än om en litteraturdidaktisk diskurs.⁴²⁹ Det löser emellertid inte problemet med ett skiftande, föränderligt undersökningsobjekt – det är fortfarande klassrummet som diskursens enhet beror av. Forskningsobjektet litteraturläsning eller litteraturundervisning som jag

⁴²⁷ Foucault, 2002 (1969), s. 48-49.

⁴²⁸ Lundström, 2007, 27-28.

⁴²⁹ Av de inom ramen för min studie undersökta avhandlingarna skulle det framför allt gälla Kerstin Bergöös avhandling *Vilket svenskämne?* som med hjälp av tre fallstudier, tre lärare, söker utreda förhållandet mellan lärarutbildningen i svenska och olika svenskämneskonceptioner. Bilden kompliceras emellertid av att den recenserats i *Samlaren*, och därmed bestäms som en litteraturvetenskaplig avhandling genom dess metatext.

valt att avgränsa i denna studie är således inte bara en avgränsning av många möjliga, utan också en formation av utsagor som är beroende av det avstånd som skiljer ett forskningsobjekt från ett annat när dessa objekt uppträder inom samma ”rum”. När vi studerar de utsagor som kan avgränsas inom en litteraturdidaktisk formation är också avståndet till andra diskurser av stor vikt. Vi har redan sett hur pedagogisk och litteraturvetenskaplig forskning är av betydelse för formationen. De utsagor som kan avgränsas inom en särskild vetenskaplig disciplin har inte bara konstruktionen av objekt inom vissa rum gemensamt utan kan också karaktäriseras av en gemensam terminologi, gemensamma teoretiska utgångspunkter, ett gemensamt system för att överföra det man uppfattar till det man säger – en liknande vokabulär, samma uppsättning av metaforer och andra stilgrepp – det vill säga ett spel av regler, definitioner och tekniker reglerade på samma sätt av uteslutningssystemen.

Vi vet också att samspelet med ett större område av *savoir* har avgörande betydelse för den vetenskapliga formationen, avgränsat i förhållande till objektområden som utsagor om litteraturen och litteraturläsningens särart och betydelse, eller avgränsat i förhållande till platsen, till klassrummet, skolgården, bänken, soffhörnet, eller till de institutionella förutsättningarna, till utbildningssystemet eller till medieindustrin.

Fjärde delen

Vetenskapen och vetandet

Kapitel VIII

Legitimeringsfrågan och det poetiska språket

Klassrummets princip

Det bör inte förvåna att ett forskningsfält som har beskrivits som tvärvetenskapligt – med sin upprinnelse i en litteraturvetenskaplig forskningsmiljö där närheten till pedagogisk och sociologisk vetenskap understryks – hämtar teoretiska utgångspunkter dels från den litteraturvetenskapliga forskning som intresserar sig för den litterära texten och dess reception, dels från den utbildningsvetenskapliga forskning som studerar skolan, dess organisation, och dels från den sociologiska forskning som intresserar sig för identitet och socialisation i ett samhällsperspektiv. Men vi har också kunnat se hur alla dessa utgångspunkter i en ämnesdidaktisk formation är underställda den klassrummets princip som gallrar och bestämmer utsagornas riktning. För litteraturdidaktikens del innebär det att frågor om litteraturens legitimitet och funktion – oavsett om vi betraktar den ur ett estetiskt eller ett epistemologiskt perspektiv – tenderar att skjutas utanför formationen till förmån för frågor om ”rummet”, dess processer, mål och förutsättningar. Till en del är det ett naturligt resultat av det faktum att lejonparten av den svenska litteraturdidaktiska forskningen är synonym med den ämnesdidaktik som är kopplad till skolämnet svenska. Det förklarar emellertid inte varför det tycks som om de utgångspunkter i analysen av litterära texter som utgjorde centrum i många av de erfarenhetspedagogiska texterna under 70- och 80-tal – till exempel Malmgrens *Den konstiga konsten* – blivit alltmer underordnade studiet av klassrummets kulturella mönster. Det förklarar inte heller varför frågan om varför vi bör studera litteratur tycks ha blivit alltmer angelägen som utgångspunkt för forskningen samtidigt som en sådan forskning paradoxalt nog tycks mindre benägen att söka svaret på en sådan fråga genom att betrakta litteraturens särskilda funktion. I än högre grad paradoxal blir utvecklingen inom forskningsområdet om vi – som till

exempel Anders Öhman gör i förordet till *TJ* nummer 3-4 2010 – menar att svenskämnesdidaktiken och litteraturvetenskapen under senare år närmat sig varandra, på grund av utbildningspolitiska och ekonomiska incitament.

För att förklara en sådan utveckling måste vi erinra oss hur de utestängningssystem som formerar den litteraturdidaktiska diskursen verkar på en övergripande nivå. Den vetenskapliga sanning som produceras inom det avgränsade vetenskapsområdet står hela tiden i relation till omgivande diskurser och till den institutionella organisationen. Foucault beskriver hur det han kallar ”sanningens politiska ekonomi” är centrerad i de vetenskapliga diskurserna och institutionerna, men också hur den ständigt är föremål för ekonomiska och politiska incitament, i lika hög grad styrda av en vilja till sanning som av den ekonomiska produktionen och av den politiska makten. Produktionen av sanning cirkulerar därmed genom utbildnings- och informationsapparaterna i flera former och uppvisar stor utbredning i samhällskroppen.⁴³⁰ ”Sanning” i den bemärkelse som den uppträder inom vetenskaperna, inom journalistiken och – som vi har sett – i de paratexter som delvis genrebestämmer litteraturen, bör således uppfattas som ett ordnat system för produktionen, regleringen och distributionen av utsagor. Den står i relation till instanser som vidmakthåller och utbreder den, exempelvis utbildningssystemen eller informationsindustrin.

Som vi har sett skapar denna sanningens politiska ekonomi särskilda förutsättningar för den litteraturdidaktiska formationen genom att den avgränsas som vetenskap i förhållande till framför allt litteraturvetenskapliga receptionsteorier och till etnografiska metoder, samtidigt som den i sin ambition att studera utsagor som rör litteraturen och litteraturundervisningen gör utbildningssystemet och informationsindustrin till vetenskapliga objekt inom diskursen. Innanför den vetenskapliga formationen ska det förstås som att litteraturundervisningen ligger inbäddad i undervisningssystemet medan den litterära textens ”sanning” i lika hög grad regleras av utbildningssystemet – litteraturhistoria i traditionell bemärkelse – och av informationsindustrin, av litteraturkritiker, men i allt högre grad av reklam, som vi såg i exemplet *Gömda*. Den litteraturdidaktiska eller svenskämnesdidaktiska formationen begränsas därmed inte bara av

⁴³⁰ Foucault, 1980, s. 131-133.

epistemologiska spänningar mellan olika vetenskapstraditioner och kunskapsbegrepp, utan också av en motsättning mellan mikroskopisk och makroskopisk skala, mellan *savoir* och *connaissance*. En fråga som den om litteraturens relevans och funktion i utbildningssystemet, men också i samhället i stort, blir därmed ett viktigt incitament för den litteraturdidaktiska forskningen, samtidigt som den med sin övergripande karaktär tenderar att stötas ut ur den vetenskapliga formation som den initierat.

Den litteraturdidaktiska forskningen söker att lösa spänningen mellan dessa nivåer genom det jag har kallat klassrummets princip. Genom att i etnografisk bemärkelse göra klassrummet till den plats där undersökningsobjektet uppträder söker diskursen producera och hålla fast litteraturundervisningen som objekt. Problemet är emellertid att de empiriska läsarundersökningar som bestäms av klassrummet utgår från informanterna som huvudsaklig källa för kunskapsbildningen. Med subjektet i centrum blir litteraturen relativ och – som till exempel hos Mehrstam – omöjlig för forskaren att uttala sig om. Vi kan tala om efferenta eller estetiska läsningar kopplade till olika typer av texter, till fakta eller fiktion, men vi kan inte i den vetenskapliga empirismens namn säga något utöver de material som informanterna kan ge oss. Det leder till att en för ämnesdidaktiken central fråga, varför vi ska läsa litteratur, fungerar som incitament för forskningen samtidigt som de utsagor som besvarar den endast kan ses som subjektiva, individuella uttryck för en åsikt, ett tyckande om litteratur. Här strävar den objektiva empiristiska vetenskapsdiskursen efter att sälla ut det subjektiva – vad forskaren eventuellt har för åsikter om litteraturens legitimitet och funktion – från det objektivt verifierbara – vad informanten har för åsikter om litteraturen. Informanten ger i sitt svar exempel på olika typer av läsningar, läsningar som kan vara mer eller mindre relevanta i förhållande till olika texttyper, men som inte kan tas för ett svar på frågan i ett objektivt, vetenskapligt sammanhang.

Klassrummet som ordnande princip utgör således ett avgörande utestängningssystem för den litteraturdidaktiska formationen, samtidigt som frågan om litteraturens funktion och legitimitet utgör en del av det bredare lager av *savoir* som är oundgängligt för bildandet av den vetenskapliga formationen, men vars vetenskapliga status är osäker:

Vetandet är inte någon epistemologisk byggplats som skulle försvinna in i den vetenskap som bringar den till fulländning. Vetenskapen (eller det som utger

sig som vetenskap) lokaliseras i ett fält av vetande och spelar roll där. En roll som skiftar med de olika diskursiva formationerna och som förändras med deras omvandlingar.⁴³¹

Den litteraturdidaktiska vetenskapen – *connaissance* – kan således lokaliseras i ett fält av vetande, av *savoir*, där åsikter om litteraturens funktion kan uttalas både i formella sammanhang, till exempel av politiker, och i informella sammanhang, exempelvis i form av den enskilda läsarens ”tyckande”. Genom det utestängningssystem som utgörs av klassrummets princip står de båda nivåerna i förbindelse med varandra, så att den diskursiva formationen förändras i förhållande till omvandlingar i de omgivande diskursiva praktikerna. Klassrummet är i spatial bemärkelse ett avgränsat, specialiserat ”område”, men också ett temporalt avgränsat, schemalagt utsnitt av dygnet. Områdena utanför detta rum – till exempel ”soffan” och ”fritiden” – förhåller sig till det disciplinära, institutionaliserade rummet på ett liknande sätt som *savoir* till *connaissance*. I den litteraturdidaktiska diskursen visar sig detta framför allt som en spänning mellan skilda läsarter.

Klassrummet som ordnande princip är avgörande för den svenska litteraturdidaktiska forskningen, som därmed kan sägas vara en del av den svenskämnesdidaktiska forskning som i sin tur är en del av ett utbildningsvetenskapligt forskningsfält. Samtidigt är litteraturdidaktiken med sin koppling till litteraturvetenskapliga forskningstraditioner inte helt begränsad till forskning omkring skolämnet svenska. De forskningsansatser som inom det svenska litteraturdidaktiska fältet intresserar sig för frågor som inte är direkt anslutna till skolämnet svenska utgör emellertid undantag. Det tidigare nämnda forskningsprojektet vid Göteborgs universitet, *Främlingskap och främmandegöring*, intresserar sig för den litteraturvetenskapliga undervisningen på högskolenivå, också den som sker utanför disciplinen litteraturvetenskap, inom moderna språk. På senare tid har också den litteraturdidaktiska forskningen i viss mån intresserat sig för litteraturens funktion inom andra samhällssektorer, så som till exempel sjukvården, och inom andra professionsutbildningar än lärarutbildningen, till exempel läkarutbildning och utbildning av socionomer. Sådana inriktningar redovisas bland annat i antologin *Litteratur som livskunskap*,

⁴³¹ Foucault, 2002 (1969), s. 219.

som jag återkommer till senare i detta kapitel.⁴³² Den representeras också i *Tj/s* temanummer 2010, om litteraturvetenskap och didaktik, av Margareta Peterssons och Anette Ärheims artikel om litteratur i läkarutbildningen, ”Att läsa människor”.⁴³³

Liksom för den forskning som är direkt kopplad till skolans svenskämne får diskursen sin utgångspunkt i den övergripande frågan: varför litteratur? Frågan ställs utanför den litteraturdidaktiska diskursen, på en politisk nivå av samhällsplanering, och på den enskilde läsarens nivå, men ger den litteraturdidaktiska diskursen dess riktning. Den litteraturdidaktiska forskningen kan ge sitt bud på varför litteraturen har en särskild funktion att fylla – vanligen då genom att observera läsarreceptionen – eller den kan lämna den åt sidan, men den måste alltid förhålla sig till frågan, eftersom den bestämmer forskningsfältets angelägenhetsgrad. När det talas om litteraturens roll i de diskursiva praktiker som omger och påverkar litteraturdidaktiken följs frågan ”Varför litteratur?” av frågan ”Varför litteraturpedagogik?” Frågorna rör det litteraturdidaktiska forskningsfältets existensberättigande, det vill säga dess diskursiva gränser i förhållande till omgivande formationer. Frågorna om ämnesinnehållets relevans är avgörande för det tvärvetenskapliga forskningsområdet ämnesdidaktik i sin helhet, eftersom det, oavsett forskningsfråga och val av empiri, strävar efter att besvara frågan om den *särskildhet* som gäller just för det ämne som utgör den didaktiska forskningens objektomän.⁴³⁴

⁴³² Torsten Pettersson – tillsammans med Skans Kersti Nilsson redaktör för *Litteratur som livskunskap* – inledde under 2011 ett litteraturdidaktiskt projekt med vissa kopplingar till klassrummet: ”Fiktionsläsning i internetsamhället. Litteraturens betydelse för unga vuxnas personlighetsutveckling.” Projektet är finansierat av VR fram till och med 2014 och ”fokuserar 16-25 åringar som har vuxit upp i internetsamhället och befinner sig i den känsliga ålder där en vuxenidentitet formeras och en ny plats i den sociala omvärlden etableras”. (www.littvet.uu.se/forskning/profilområden/empiriska_lasarundersokningar/) Projektet är ett av flera som under 2011-12 initieras inom ramen för VR:s särskilda satsning: ”Människans behov och bruk av fiktion”).

⁴³³ Margareta Peterson & Anette Ärheim, ”Att läsa människor. Om litteraturläsning på läkarlinjen”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 27-37.

⁴³⁴ I sammanhanget bör nämnas att enstaka litteraturdidaktiska forskningsprojekt uppvisar en helt annan ”tvärvetenskaplighet” än den som bestäms av klassrummets princip, men att dessa i praktiken utgör undantag och inte diskuteras närmare i denna studie. Ett exempel på ett sådan tvärvetenskapligt litteraturdidaktiskt projekt är Beata Agrells ”Didaktik och estetik i det tidiga 1900-talets fromma berättelser”. Här sker, i ett samarbete mellan litteraturvetare och historiker, ”en undersökning av den mycket spridda fromma berättelsens didaktiska funktion under 1900-talets första decennier”. www.lir.gu.se/personal/larare-forskare/beata-agrell/.

Litteraturen i trångmål

Det har i min studie av uppkomsten och konstitueringen av ett nytt svenskt litteraturdidaktiskt forskningsfält visat sig att frågan om litteraturens legitimitet och funktion i samhället är av avgörande betydelse för den diskursiva formeringen. ”Litteraturen är i trångmål – ingen tvekan om det”, skriver Thavenius redan i *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*.⁴³⁵ Konstaterandet får ses som utgångspunkten för litteraturdidaktikens genombrott under sent 70-tal och tidigt 80-tal, och en förutsättning för dess fortsatta expansion under de första åren av 2000-talet. För de erfarenhetspedagogiska forskarna hänger litteraturens trångmål samman med de borgerliga bildningsidealens bankrutt, för de mer kompetensinriktade didaktikerna handlar det snarare om relativisering av kulturella värden, medan litteraturdidaktikerna under senare tid gärna talar om de nya mediernas inbrott som problem eller tillgång – men oavsett inriktning är de alla överens om att litteraturen och litteraturstudiet befinner sig i en prekär situation, och att de behöver försvaras.

Dessa försvar kan se ut på en rad skilda sätt. De kan, som i den tidiga erfarenhetspedagogiska forskningen, handla om litteraturen som nödvändig kunskapskälla för förståelsen av den egna subjektiva erfarenhetens förhållande till den övergripande historiska och samhällsmässiga erfarenheten. De kan, som exempelvis i avhandlingarna av Molloy och Bergöö, handla om litteraturens möjligheter att erbjuda spelrum för demokratisk fostran och dialog. De kan också, som i den mer kompetensinriktade pedagogiken, handla om litteraturen som ett särskilt språk ”som samtidigt främmandegör och öppnar ingångar till det främmande”.⁴³⁶

Försvaren för litteraturen och litteraturundervisningen kan vara mer eller mindre explicita, men de är alltid närvarande vid formeringen av diskursen. De kan utgöra själva det objekt som utsagorna bildar, som till exempel i debattskrifterna av Persson eller av Forslid och Ohlsson, men de kan också vara endast ett incitament för forskningen, som i de etnografiska klassrumsstudierna.

⁴³⁵ Malmgren & Thavenius, 1981, s.10.

⁴³⁶ Thorson & Ekholm, 2009, s. 9.

Under 00-talet har det också blivit alltmer oklart exakt vad det är som försvaras i dessa försvarstal för litteraturen. Under perioden från det sena 70-talet till mitten av 90-talet stod det visserligen en strid mellan erfarenhetspedagogikens elevcentrerade, subjektiva textförståelse och kompetensdidaktikens litteraturvetenskapliga fokus på texten som artefakt eller strukturellt system, men det rådde knappast någon oenighet om att det som avsågs med litteratur framför allt var skriftkulturens traditionella genrer. Från och med mitten av 90-talet blir det inte bara alltmer ogörligt att dra gränser mellan högt och lågt, mellan det klassicistiska genresystemet och den moderna populärkulturen, det går inte heller längre att med begreppet litteratur självklart åsyfta en särskild skriftkultur. För avhandlingsförfattare som Olin-Scheller eller Lundström inbegriper litteraturbegreppet i enlighet med en semiotisk förståelse också medier som film, teveserier, dataspel, och genrer som fan-fiction eller rollspel.⁴³⁷ Att dessa så kallade nya medier inte gör ett större avtryck i de litteraturdidaktiska avhandlingarna under 00-talet – trots att de i stor utsträckning räknar med ett ”vidgat textbegrepp” – beror i huvudsak på det tidigare beskrivna förhållandet, där utsagorna tenderar att konstruera klassrummet som objekt snarare än rikta sig mot entiteten litteratur eller litteraturläsning. Diskussionen om textbegreppet, oavsett om det rör sig om ett traditionellt eller ett vidgat textbegrepp, underordnas klassrummet som organiseringsprincip.⁴³⁸

Trots detta är det möjligt att finna en spänning mellan ett vidgat textbegrepp och ett traditionellt textbegrepp som formerar den litteraturdidaktiska diskursen, en spänning som vi tidigare observerat som ett grundläggande förhållande mellan en subjektiv och en objektiv pol. Samma spänningar som uppträdde mellan erfarenhetspedagogiskt

⁴³⁷ Stefan Lundström och Christina Olin-Scheller skriver om dessa – som de kallar dem – narrativa former i en artikel i *TJ:s* didaktiknummer 2010:3-4: ”Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum?”. Annars har forskning omkring dessa former av litterär DIY varit vanligast förekommande inom ramen för litteraturstudierna i moderna språk, i synnerhet engelska. Ett exempel på det är den forskning om fan-fiction som bedrivs av Maria Lindgren Leavenworth och Malin Isakson, forskare i engelska respektive franska vid Umeå universitet. En inblick i deras projekt *FAN(G)S: Queer Sexualities in Vampire Fan Fiction* ges i deras artikel ”Queera lustar. Fan fiction i vampyrmiljö” i *TJ!* 2009: 3-4.

⁴³⁸ Olin-Schellers avhandling utgör här ett markant undantag. Hon inte bara nämner nya medier och genrer som dataspel och dokusåpor, utan försöker också, med hjälp av Espen Aarseths banbrytande arbete om dataspel, beskriva skillnader mellan axial struktur, nätverksstruktur och lateral struktur, samt peka på skillnaden mellan en ergodisk och en icke-ergodisk läsart. För en närmare förklaring av dessa begrepp se: Espen Aarseth, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press, 1997.

fokus på eleven och litteraturvetenskapligt fokus på texten är här synliga som en spänning mellan olika sätt att avgränsa objektområdet, något som också får betydelse för den vikt som läggs vid litteraturen som särskild entitet i den pedagogiska situationen.

Litteraturens fiktionsverkligheter och läsarens verklighetsbilder

I inledningen till antologin *Främlingskap och främmandegöring* understryker Staffan Thorson och Christer Ekholm vikten av att inom den litteraturdidaktiska forskningen avgränsa litteraturen som särskild entitet. Vi känner igen de litteraturvetenskapliga utgångspunkterna, dels i traditionell modernistisk bemärkelse, dels som en mer kontextuell, kulturanalytisk förståelse:

Vad – om något – är det som skiljer den skönlitterära texten från andra texter? Vi vill hävda att det är nödvändigt att i den akademiska undervisningen förhålla sig till denna fråga och efterforska skönlitteraturens särskilda kännetecken och möjligheter. /.../ Vi menar att just skönlitteratur är ett kulturellt fenomen som samtidigt främmandegör och öppnar ingångar till det främmande.⁴³⁹

Thorson och Ekholm talar här om den akademiska undervisningen, något som utgör ett begränsat intresseområde i det svenska litteraturdidaktiska fältet, med undantag för lärarutbildningen. Men frågan om den skönlitterära textens eventuella särart är lika grundläggande för den diskursiva formationen i sin helhet. Sättet att definiera litteraturens särskildhet, om den över huvud taget erkänns, skiljer sig däremot åt beroende på position inom fältet. Närheten till litteraturvetenskaplig teoribildning är här avgörande. Thorson och Ekholm söker i sin programförklaring för projektet att sammanföra den traditionella textinterna litteraturförståelsen – här i form av Sklovskijs ”främmandegörande” poetiska språk – med en kontextuell kulturanalytisk förståelse om Den andre. Den litterära texten står här i centrum, liksom de litteraturvetenskapliga teorier som gör det möjligt för oss att tala om dem utanför den subjektiva upplevelsens sfär. I sin studie inom ramen för projektet, ”Mellan raderna: till frågan om textens

⁴³⁹ Thorson & Ekholm, 2009, s. 8-9.

appellstruktur”, utgår Beata Agrell från det ”litteraturens trångmål” som utgör gemensam utgångspunkt för den svenska litteraturdidaktiska formationen, men gör sedan en precisering av litteraturens särskildhet som innebär en tydlig positionering inom diskursen:

I det alltmer differentierade mediasamhället är visserligen inte bara litteraturvetenskapens legitimitet utan också litteraturens ställning ifrågasatt. Berättande, gestaltande och andra livsvärldsanknutna funktioner, som litteraturen tidigare var ensam om, fylls nu också av andra medier och mediehybrider, och de kan för yngre generationer rentav synas ha övertagit litteraturens roll. Men bara till synes, för litteratur i det på papper tryckta ordets form är ett unikt medium med unika funktioner, som är beroende av de speciella materiella villkor på vilka själva umgänget med detta medium måste äga rum. Må vara att det vidgade textbegreppet är en nyttig uppfinning, men läsa bok eller tidning är ändå något väsentligt annat än läsa bild, läsa web-sida, se film eller spela datorspel. Andra sinnen och föreställningsförmågor tas i bruk, och det präglar rimligen både *semiosen* – teckenprocessen – och receptionen.⁴⁴⁰

En sådan tydligt formulerad tanke om den skriftliga litteraturens särskildhet förekommer knappast alls som utgångspunkt för den litteraturdidaktiska eller svenskämnesdidaktiska forskningen så som den visar sig i avhandlingarna under senare år. Detta till trots av att också dessa diskuterar litteraturen och litteraturläsningens kris som framför allt något som gäller den litterära texten i traditionell bemärkelse, och till trots att några av dem – som vi såg i exemplet Helen Schmidl – noga understryker de litteraturvetenskapliga utgångspunkterna.

Att sådana tydliggöranden av ontologiska utgångspunkter inte görs explicita beror delvis på den litteraturdidaktiska formationens förhållande till omgivande diskurser. När sådana som Lars Brink eller Helen Schmidl understryker litteraturens plats i litteraturdidaktiken är det fråga om att positionera sig i förhållande till ett allmänt svenskämnesdidaktiskt eller allmänpedagogiskt fält där intresset för nya medier delvis kommer ur ett motstånd mot den traditionella litteraturen och litteraturstudiet. Samtidigt är också de positioneringar där de litteraturvetenskapliga utgångspunkterna understryks en del av ett svenskämnesdidaktiskt forskningsfält, varför tydliggörande av det slag som Beata Agrell gör

⁴⁴⁰ Beata Agrell, ”Mellan raderna: till frågan om textens appellstruktur”, *Främlingskap och främmandegöring*, s.106.

knappast är möjliga när forskningen är mer direkt kopplad till skolans svenskämne.

I stället tar de motsatsförhållanden som kan ställas upp mellan skilda textontologier, mellan ett traditionellt och vidgat textbegrepp, framför allt sig uttryck i spänningen mellan objektivitet och subjektivitet, mellan en analytisk, distanserad läsart och inlevelsemässig, identifikatorisk läsart. I den spänningen blir också de skilda litteraturdidaktiska positionerna i förhållande till en litteraturvetenskaplig epistemologi tydliga.

Belysande är det korta meningsutbyte omkring forskningsprojektet *Främlingskap och främmandegöring* som sker i *Tj/* med utgångspunkt i Jenny Bergenmars artikel ”Läsningens disciplinering” i tidskriftens didaktiknummer 2010. Bergenmar kritiserar här inte bara tron på litteraturens ”annanhet”, utan också det särskilda sätt att läsa som är ”starkt kopplat till litteraturvetenskaplig teori och metod”.⁴⁴¹ I stället förordar hon ”läsarter som historiskt kodats som kvinnliga”, nämligen att ”läsa för verklighetsflykt, igenkänning och bekräftelse”.⁴⁴² Som alternativ till det kritiskt objektiva – litteraturvetenskapliga – sättet att förhålla sig till den litterära texten ställer hon upp en modell för den subjektiva läsartens didaktik:

I ett klassrum eller på ett seminarium sysslar man som lärare med faktiska läsares läsningar. Att hantera dem med Isersk responseestetik leder till ett tvång att disciplinera dem till läsare som liknar oss själva, vilket i realiteten är lika med ett slags idealläsare. Den verkliga främmandegöringen upplever jag som lärare och forskare när jag konfronteras med läsningar som är helt olika mina egna, och som jag inte alls känner igen texten i.⁴⁴³

Thorson, Ekholm och Agrell bemöter Bergenmars kritik i *Tj/* 2011:1 genom att hävda att den senare i grunden missförstått projektets litteraturkonception. Man understryker att den didaktiska betoningen ligger lika mycket på igenkänning som på främmandegöring, och att man inte söker att, som Bergenmar uttrycker saken, ”reducera litteraturen till litterariteten”:

Att Jenny Bergenmar inte ser att det litteraturbegrepp hon kritiserar inte är vårt verkar bero på att hon bitvis själv tenderar mot just det ensidiga

⁴⁴¹ Jenny Bergenmar, ”Läsningens disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 18.

⁴⁴² *Ibid.*, s. 22.

⁴⁴³ *Ibid.*, s. 24.

heliggörande av litteraturen som hon tillskriver oss. Hennes resonemang frammanar nämligen en dikotomi: antingen kanoniska analytiskt-kritiska läsararter eller förbjudna personliga upplevelsebetonade tillämpningar.⁴⁴⁴

I det följande numret av *Tjl* skyndar Örjan Torell till Bergenmars försvar och menar att projektet *Främlingskap och främmandegöring* delvis missförstått Sklovskij genom att ge hans begrepp en alltför estetiserande betydelse. I stället för att främmandegöra läsarens ”verklighetsklichéer” – vilket Torell menar är det verkliga syftet med det poetiska språket i Sklovskijs mening – är det projektets idé att främmandegöra själva läsandet så att läsaren ska få syn på det lästa. ”Litteraturläsningens personliga dimension är en sak som litteraturvetenskapen inte gärna vill ta i”, menar Torell, och tillägger i en bisats att en sådan tendens kanske kan ”grunda sig på en sund vilja att rensa bort det som är ’ovetenskapligt’”.⁴⁴⁵

Denna ”sunda vilja” till sanning – utestängningssystemets utgallring av ovetenskapliga utsagor – verkar likaledes i dessa ovan nämnda debattartiklar, också om ”genrens” polemiska natur gör att de tar sig andra uttryck än i exempelvis den etnografiska observationen. Torells text uppvisar i det fallet samma för den litteraturdidaktiska formationen grundläggande spänningar som Agrell, Ekholm och Thorsons inlägg. Polariteten mellan det objektiva och subjektiva, mellan det opersonliga och det personliga, mellan analytiska och identifikatoriska läsningar, anges som utgångspunkt för en rörelse mot en upplösning av motsättningen dem emellan. Liksom vi har sett i de litteraturdidaktiska avhandlingarna är det alltid frågan om att sträva efter ett ”både och”, men förutsättningen för denna strävan ligger alltid i ett ”antingen eller” som ständigt återupprättas som utgångspunkt i den litteraturdidaktiska diskursen. Torell föreslår en sammansmältning av ”litteraturens fiktionsverkligheter och läsarens verklighetsbilder” för att upplösa de ”systematiska motsättningarna”.⁴⁴⁶

⁴⁴⁴ Beata Agrell, Christer Ekholm & Staffan Thorson, ”Estetisk textanalys och personlig tillämpning – två sidor av samma process”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2011:1, s. 86.

⁴⁴⁵ Örjan Torell, ”Personlig läsning inom ramen för undervisningen”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2011:2.

⁴⁴⁶ Mot bakgrund av att Örjan Torell var en av dem som tillsammans med Stig Bäckman underströk vikten av en litterär kompetens i projektet *Hur gör man en litteraturläsare?* kan det tyckas en smula förvånande att han här uppträder som en den subjektiva läsningens banerförare. Än mer förvånande är det eftersom forskare i projektet *Främlingskap och främmandegöring* flitigt citerar de resultat som Torells och Bäckmans projekt redovisade, att läsare i den svenska skolan inte hade de litteraturvetenskapliga verktyg som krävdes för att förstå litterära texters djupare mening,

Agrell, Ekholm och Thorson vill besvara frågan om den litterära textens särskildhet i det pedagogiska sammanhanget genom att betona både igenkänning och främmandegöring. Ser vi till de avhandlingar som utgör det huvudsakliga analysmaterialet i den här studien finner vi hos Lisbeth Larsson det elegantaste exemplet på hur litteraturredaktikens ”både och” återupprättas som ett ”antingen eller”. Här visar det sig att den subjektiva, personliga läsarten i själva verket innebär en objektiv distans, må så vara av ett annat slag än den traditionella textanalytiska distansen:

Den identifikatoriska läsarten, extremt förtydligad i kvinnors triviallitteraturläsning, rymmer en produktiv distans av annan art än den vedertagna. I den upprättas inte den analytiska distans till *texten* som idealiseras inom litteraturteori och pedagogik utan en emotionell närhet till den som innebär en effektiv distans till *omvärlden* och i sin förlängning är en kritik av den.⁴⁴⁷

Ett subjektivt, personligt och identifikatoriskt förhållande till texten leder alltså till att omvärlden kan analyseras på ett distanserat och kritiskt sätt. En sådan uppdelning av ”textvärld” och ”livsvärld” ger ett svar på frågan om litteraturens funktion som påminner om Torells läsning av Sklovskij. Det är inte den poetiska textens mening som ska visa sig i det främmande, i distansen – i stället är det ”verkligheten” som, genom den kritiska distans till omvärlden som uppstår i det personliga förhållandet till texten, ska visa sitt rätta ansikte.

Det kan alltså tyckas som om den litteraturredaktiska diskursen, med sin rörelse mellan objektiva och subjektiva läsarter, skulle lämna ett och samma svar på frågorna om varför vi bör läsa och studera litteratur. Som vi har sett skiljer sig emellertid svaren på frågorna åt beroende på positionen inom fältet, en position som bland annat är beroende av så väl spänningar mellan skilda epistemologier som mellan skilda discipliner. Att det litteraturredaktiska fältet befinner sig mellan humanistiska och samhällsvetenskapliga discipliner, i skärningspunkten mellan bland annat disciplinerna litteraturvetenskap, pedagogik och sociologi, kunde vi konstatera redan inledningsvis. Genom att följa den

att de saknade så kallad performanskompetens, men i stället använde sig av *Literary Transfer* för att genast dra paralleller till egna erfarenheter.

⁴⁴⁷ Larsson, 1989, s. 257.

nya svenska litteraturdidaktiken från den tvärvetenskapliga upprinnelsen hos erfarenhetspedagogerna har vi funnit att förhållandet till litteraturvetenskaplig teori är av avgörande betydelse för positioneringarna inom formationen.

Den litteraturens särskildhet som Beata Agrell beskriver i citatet ovan utgör grunden för den traditionella litteraturvetenskapens förståelse av det forskningsobjekt som produceras av diskursen. En sådan utgångspunkt för litteraturdidaktiken kan märkas hos så kallade kompetensdidaktiker, under 90-talet företrädda av till exempel Stig Bäckman eller Cai Svensson, didaktiker för vilka närheten till litteraturvetenskaplig teori och tradition är av vikt. Jenny Bergenmar – och i det här fallet också Örjan Torell – befinner sig i stället i den för den svenska litteraturdidaktiken mer karaktäristiska position, där en läsart kopplad till litteraturvetenskaplig teori och metod hotar litteraturen eftersom den inte tar hänsyn till den ”verkliga” läsarens ståndpunkt. I det sistnämnda fallet blir litteraturens trångmål delvis beroende av dess förhållande till litteraturvetenskaplig teori och metod, till litteraturvetenskapens ”tilltro till litteraturens unika position”.⁴⁴⁸ Genom att hävda exklusivitet och genom att diskvalificera den subjektiva läsningen sätter litteraturvetenskapen litteraturens legitimitet på spel. För den litteraturdidaktiska formationen som helhet duger således inte litteraturens särskildhet – oavsett om det är en skriftkulturell yttring som avses eller ej – som svar på frågan om varför vi ska läsa litteratur. Med klassrummet som central princip söker i stället den svenska litteraturdidaktiken att finna svaret på frågan om litteraturens legitimitet i varje läsare, i varje enskild läsning.

När Bergenmar i utsagan ovan talar om ”ett tvång att disciplinera dem till läsare som liknar oss själva”, avser hon ett tvång som utgår från den litteraturvetenskapliga disciplinen. ”Oss själva” är i det här fallet de litteraturlärare som skolats i litteraturvetenskaplig teori och metod och därmed själva disciplinerats till goda litteraturvetenskapliga läsare.⁴⁴⁹ Exemplet gäller här den högre utbildningen, framför allt svensk lärutbildningen, men en liknande modell skulle också kunna appliceras på det svenskämnesdidaktiska klassrummet i grundskolan. Frågan om lärarens respektive elevens litterära repertoarer i många av de avhandlingar som undersökts i den här studien handlar just om

⁴⁴⁸ Bergenmar, 2010, s. 20.

⁴⁴⁹ Bergenmar, 2010, s. 18.

disciplineringen – eller med ett mildare ord: socialiseringen – till att bli en kvalificerad läsare, sådana som liknar oss själva. Problemet med en faktisk läsning av fiktiva texter som togs upp till belysning i förra kapitlet är ett exempel på hur central frågan är för litteraturdidaktiken.

Den disciplinering till goda läsare som enligt Bergenmar utgår från en litteraturvetenskaplig regim visar sig vid närmare betraktande i själva verket utgå från klassrummet som organisationsprincip. I det fallet spelar det mindre roll om litteraturundervisningen begagnar litteraturvetenskapliga teorier om estetik som hos Agrell, Ekholm och Thorson, eller om den intresserar sig för de personliga läsningarna som hos Bergenmar. I den organisationsprincip där klassrummet är en spatial kategori, där ”lektionstid” och ”fritid” är temporala kategorier, utgör litteraturläsningen bara ett av flera möjliga objekt som kan kategoriseras. När den litteraturdidaktiska diskursen söker att besvara frågan om litteraturläsningens legitimitet i förhållande till klassrummet bestäms utsagorna av flera samtidigt verkande utestängningssystem. Den strävan efter vetenskaplig sanning, som diskussionen om de skilda läsarerna är exempel på, regleras av den strävan efter sanning som utbildningssystemet som organisationsprincip ger uttryck för. Disciplinering i form av vilja till sanning sker på olika nivåer – inom *connaissance* som en vilja att genom läsning närma sig textens ”sanning”, eller genom texten närma sig en personlig ”sanning”, inom *savoir* som en vilja att finna sanningen om litteraturundervisningens värde som en del av en utbildningsorganisation, i ett större samhällsperspektiv.

Till poesins försvar

Också i ett internationellt perspektiv – åtminstone om man med internationellt menar USA och Västeuropa – finns det gott om beskrivningar av hur såväl litteraturen som litteraturundervisningen befunnit sig i trångmål under de senaste decennierna. Särskilt i USA har det lett till en rik flora av försvarsskrifter för litteraturen och litteraturläsningen. Polariseringen mellan å ena sidan litteraturvetenskaplig textanalys, å andra sidan personlig upplevelseläsning känns igen från den svenska litteraturdidaktiken. Också spänningarna mellan ett traditionellt litteraturbegrepp och ett

multimodalt textbegrepp erinrar om de spänningar vi kan finna inom den svenska litteraturdidaktiska formationen. För övrigt är det naturligtvis stora skillnader mellan det amerikanska eller brittiska akademiska landskapet och den svenska litteraturvetenskapens förhållande till utbildningsvetenskap och lärarutbildning. I det första fallet är motsättningarna mellan ett traditionellt litteraturstudium och ett stort och inflytelserikt fält av medie- eller kulturstudier skarpare än dem som vi kan finna i Sverige. Det är sannolikt en av anledningarna till att den forskning som i första hand riktar in sig på att försvara och förklara litteraturens egenart är mer vanligt förekommande inom de anglosaxiska diskurserna. Den på senare år i den svenska litteraturdidaktiska diskursen flitigt citerade litteraturvetaren Rita Felski utgår i sin *Uses of Literature* från litteraturämnets kris och från det faktum att nya medier har kommit att spela en allt större roll. Hennes tänkande omkring den estetiska upplevelsen handlar i första hand om det hon kallar ”värderingsramar” och om ”the differential nature of our responses”, inte om den traditionella skriftkulturens särskildhet. Med utgångspunkt i konflikten mellan traditionell litteraturvetenskap och mediastudier skriver hon: ”If literary studies is to survive the twenty-first century, it will need to reinvigorate its ambitions and its methods by forging closer links to the study of other media rather than clinging to ever more tenuous claims to exceptional status.” Men hon tillägger: “Such collaborations will require, of course, scrupulous attention to the medium-specific features of artistic forms.”⁴⁵⁰

Felski skyller det faktum att hennes bok handlar om den traditionella skriftlitteraturen på att hon är utbildad inom den litteraturvetenskapliga disciplinen, som endast tränat henne för textanalys av romaner, lyrik etc. Vikten av att uppmärksamma ”the medium specific features of artistic form” modererar emellertid något brasklappen om att mycket av det som sägs om den traditionella litteraturen också kan gälla för andra medier. Annars är det tvivelsutan så att Felskis popularitet inom den svenska litteraturdidaktiken har en hel del att göra med det faktum att hon söker förena litteraturvetenskaplig teori med den individuella upplevelsen av att läsa litteratur. I *T/ks* didaktiknummer 2010 – som får sägas ge antydningar om eventuella framtida tendenser inom svensk litteraturdidaktik – nämns hon i hälften av artiklarna, dem av Magnus Persson, Jenny Bergenmar, Michael Tengberg, Caroline Graeske,

⁴⁵⁰ Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden, MA & Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2008, s.21-22.

Margareta Peterson och Annette Årheim, samt den av Stefan Lundström och Christina Olin-Scheller. Men hennes ande kan sägas sväva över numret som helhet, vars förhoppning det är att, med redaktören Anders Öhmans ord, ”bidra till att utveckla och stärka det ömsesidiga beroendet mellan litteraturvetenskap och didaktik”.⁴⁵¹ Eller som det lyder i citatet av Gerald Graaf på bokomslaget till *Uses of Literature*: ”Rita Felski demonstrates the impossible: that recent literary theorists and common readers not only have something to say to each other, but actually need one another.”

Felskis huvudsakliga kritik mot litteraturvetenskaplig teori och metod, mot receptionsteori och reader response, är att den alltför ensidigt använder särskilda typer av litteratur som utgångspunkt för sina modeller, det må vara lyrisk poesi eller modernistisk avantgardeprosa. För att undvika en sådan litteraturteori med funktion bara i förhållande till en särskild typ av litteratur väljer hon en bred fenomenologisk utgångspunkt som understryker förstapersonsperspektivet – ”modes of textual engagement” – utan att bli formalistisk och generaliserande på det som hon menar att exempelvis Iser och Ingarden är det.⁴⁵² Utan att hänfälla åt total relativism understryker hon vikten av en pluralistisk syn på litteraturen och läsarrsponsen:

Looking back at the examples of readers and reading that have cropped up in the preceding pages, I would be hard-pressed to identify any one feature they all have in common. Does anything really unite the women of late-nineteenth-century London seeing themselves in Hedda Gabler, the queer theorist enraptured by the thrilling impersonality of Austenite style, the contemporary reader harrowed yet intrigued by Gayl Jones’s deadpan descriptions of violence, my own interest in Pablo Neruda’s invocation of the sturdiness of everyday objects? Even such a modest handful of examples enfolds a multiplicity of motives, affects, interpretive strategies, and scenes of reading that are poorly served by catch-all appeals to aesthetic pleasure or the literariness of literature.⁴⁵³

Det är således inte så mycket litteraturens särskildhet utan den individuella läsarens särskildhet som utgör Felskis svar på frågorna om litteraturens legitimitet och funktion. I likhet med det spridningsmönster vi iakttagit i den svenska litteraturdidaktiska diskursen är det frågan om

⁴⁵¹ Öhman, 2010, s. 3.

⁴⁵² Felski, 2008, s. 16-17.

⁴⁵³ Ibid., s. 135.

att förena traditionell litteraturvetenskaplig textanalys och estetik med en socialkonstruktivistisk syn på den individuella läsoplevelsen som den litterära textens centrum. Även det i likhet med spänningar inom den svenska formationen innebär en sådan programförklaring – en sådan syntetisering mellan ”literary theorists” och ”common readers” – inte att dikotomin mellan läsaren som teoretisk konstruktion och läsaren som ”verklig” individ upplöses. Den gemensamma utgångspunkten i litteraturen och litteraturämnets kris – litteraturens ”trångmål” – leder till skilda utsagor inom det litteraturdidaktiska spridningsmönstret.

Skillnaderna mellan den svenska litteraturdidaktiska diskursen och de försvar för litteraturen och litteraturstudiet som gjorts inom den anglosaxiska sfären under 00-talet är ändå avsevärda. Den nya svenska litteraturdidaktikens utgångspunkt i erfarenhetspedagogikens elevcentrerade litteraturundervisning har visserligen en motsvarighet i 70-talets progressiva brittiska pedagogik, men den tämligen enhetliga tradition som i Sverige kan spåras från dessa utgångspunkter är inte lika entydig sett ur ett internationellt perspektiv. I de amerikanska försvarsskrifterna är det framför allt 70- och 80- talets litteraturteoretiska hegemoni som man tar spjörn emot, och som man ger skulden för litteraturens och litteraturämnets kris. ”It’s time to leave ’literary studies’”, menar exempelvis Bruce Fleming. ”What we’ll end up with again is the contact sport of the classroom, just what we had before we English professors decided we wanted to play at being scientists.”⁴⁵⁴

Det kan förefalla som om Fleming talar om ungefär samma sak som Bergenmar när hon framhåller att man som lärare i ett klassrum sysslar med ”faktiska läsares läsningar”, men för Fleming är det knappast frågan om att ifrågasätta ett traditionellt textbegrepp. Han intresserar sig snarare för den ”faktiska texten” än för den faktiska läsaren, och hans svar på frågan om varför vi ska läsa litteratur är helt beroende av den litterära textens särskildhet. Fleming beskriver den litterära texten som en konstruktion som författaren lämnat efter sig, ett mellanting mellan ett subjekt och objekt: ”literature occupies a half-and-half midway position between real people and stones”.⁴⁵⁵ Till skillnad från verkliga människor har litteraturen ingen makt över oss, den kan inte kräva vår uppmärksamhet. Boken bär spår av det mänskligt individuella, men vi

⁴⁵⁴ Bruce Fleming, *What Literary Studies Could be, and What it is*, Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth (UK): University Press of America, 2008, s. 1.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, s 15.

kan väga den i handen, välja att slå igen den eller kasta den ifrån oss: "literature has no claim on us. We have to reach out to it; it won't reach out to us. This is why it can matter so much to us: we feel as if we've discovered it, not that it's forcing itself on us."⁴⁵⁶ Det här har viktiga litteraturdidaktiska konsekvenser. Vi måste, menar Fleming, erkänna litteraturens "svaghet", det faktum att den inte har något omedelbart påtagligt praktiskt värde.

Samtidigt hyser Fleming en stark tilltro till litteraturen, till dess förmåga att gripa in i vårt liv och förändra det. Hans syn på litteraturens särskildhet kan bära spår av ett romantiskt helhetstänkande, men han är pragmatiskt snarare än estetiskt inriktad, och han menar, i likhet med Felski, att något som gått förlorat i institutionaliseringen av litteraturstudier är den chockverkan som en bok kan ha på sin läsare – men för Fleming är det också en chockverkan med potential att fundamentalt förändra läsarens liv.

I Felskis efterföljd diskuteras detta element av chock också i den svenska litteraturdidaktiska diskursen, till exempel av Magnus Persson i artikeln "Att läsa Lolita på lärarutbildningen", men utan Flemings anspråk på litteraturen som något som utan agentskap griper in och förändrar människors liv. De chockerande och provocerande texterna ger, menar Persson, läsarna möjlighet att "konfronteras med annorlunda verklighetsbilder, värderingar och erfarenheter", och tränar dem därmed "i att förhålla sig till och förstå det främmande".⁴⁵⁷

Även de mer traditionellt estetiskt inriktade försvararen för litteraturen och litteraturläsningen inom den anglosaxiska diskursen utgår från en skarp kontrast mellan normativ och deskriptiv forskning än vad som är fallet i den teoretiskt och metodologiskt eklektiska svenska formationen. I sin skrift *Why Literature Matters* menar Mark William Roche att litteraturen har en särskild roll att fylla som motvikt mot den rationella teknologi som driver det moderna samhället framåt. För att forskningen ska kunna beskriva en sådan litteraturens roll, dess särskildhet, krävs en forskning som är normativ:

In our age of normative crisis, such terms as "art" and "literature" tend to be reduced to current usage. Art is whatever a certain group deems it to be. To suggest otherwise is to risk being viewed as a sensor of others perspectives,

⁴⁵⁶ Ibid., s. 16.

⁴⁵⁷ Magnus Persson, "Att läsa Lolita på lärarutbildningen", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 13.

instead of a critic seeking the best truth claims. In contrast to this reigning sociological view, the definition of art I develop is normative.⁴⁵⁸

Roche menar att de grundläggande frågorna om litteraturens legitimitet och funktion inte kan besvaras utan en normativ nivå, ”and we live in an age of normative paralysis”.⁴⁵⁹ Det som Roche i utsagan ovan kallar den regerande sociologiska synvinkeln kan översättas till den sanningens ekonomi som formar den svenska litteraturdidaktiska diskursen och då ge oss ytterligare information om varför den empiriska klassrumsforskning som utgår från frågorna om litteraturens värde och funktion inte förmår att besvara dem.

För övrigt belyser också Roches resonemang den epistemologiska spänning mellan romantisk idealism och rationell empirism som jag i kapitel II beskrev som grundläggande vid konstitueringen av de litteraturvetenskapliga och pedagogiska disciplinerna. Att en sådan spänning, som verkar i grunden för den litteraturdidaktiska diskursen, inte längre är synlig inom den svenska litteraturdidaktiska formationen har, som vi har sett, att göra med att den gallringsmekanism som utgörs av viljan till sanning – strävan efter ”vetenskaplighet” – har förpassat de idealistiska eller normativa utsagorna till ett område av *savoir*, utanför den vetenskapliga diskursen. Roches beskrivning av litteraturens särskildhet väcker också till liv romantiska föreställningar som i form av omgivande *savoir* – den överspelade borgerliga bildningen – spelade en avgörande roll som motbild vid erfarenhetspedagogernas koncipiering av den nya svenska litteraturdidaktiken. För Roches del kopplas emellertid en sådan romantisk idealism till modern ekokritik. Litteraturen kan genom sina traditionella associationer till ”det organiska” återuppväcka en känsla av en helhet som annars har gått förlorad i vår teknologiska tidsålder:

An irony of the technological age is that at the very time that technology has allowed us to have an impact on the world in so many diverse ways simultaneously, we have, both in practice and in theory, moved increasingly away from a paradigm of knowledge that stresses unity. However, the environmental problem cannot be solved by specialized reflections alone. Particular insights need to be related to a larger whole, much as the insights

⁴⁵⁸ Mark William Roche, *Why Literature Matters – in the 21st Century*, New Haven & London: Yale University Press, 2004, s. 17.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, s. 10.

we gain into the particular elements of a literary work reach their full meaning and relevance only in synthetic relation to one another.⁴⁶⁰

Varken en traditionell romantisk syn på den organiska helheten eller den ekokritik som i vår tid vunnit insteg i den litteraturvetenskapliga forskningen har emellertid lämnat några tydliga avtryck i de svenska litteraturdidaktiska utsagorna.

Inte heller den *kognitiva poetik* som under 00-talet haft stort inflytande inom den anglosaxiska formationen har fått några egentliga avnämare i Sverige, åtminstone inte inom litteraturdidaktisk eller svenskämnesdidaktisk diskurs.⁴⁶¹ Som litteraturdidaktisk metod betraktad kan den kognitiva poetiken emellanåt påminna om en kombination av kognitiv psykologi och traditionell nykritisk närläsning.⁴⁶² Peter Stockwell jämför två dikter av Ben Jonson, ”On My First Daughter” och ”On My First Son”, för att visa hur den senare uppväcker en mer intensiv känsla av sorg på grund av sina långa vokalljud, som allteftersom dikten fortskrider blir allt fler, med resultat att lästempot blir allt långsammare.⁴⁶³ Charles Altieri tar som exempel en dikt av Wallace Stevens, ”Sunday Morning”, för att visa hur det som omtalas i diktens metafor, duvornas flykt som stannar upp i fallet, också förmedlas kognitivt genom den läsning som blir resultatet av den språkliga konstruktionen. På grund av de avslutande radernas ljudkombinationer tvingas vi att läsa allt långsammare, med fallande diktion:

⁴⁶⁰ Ibid., s. 222.

⁴⁶¹ En av de litteraturvetare, för vilka frågan om litteraturens legitimitet är av central betydelse, som kan sägas ha mottagit impulser från den nya anglosaxiska kognitivismen är Anders Pettersson, professor vid Umeå universitet, ja, han kan rentav sägas vara en av de tongivande rösterna i ett internationellt sammanhang. I sin *Verbal Art*, söker han att besvara frågan genom att med modeller hämtade från kognitiv psykologi och hjärnforskning leda i bevis att skönlitteraturen har en sällsynt förmåga att skänka läsaren glädje och njutning. Jag återkommer till Pettersson i nästa avsnitt. Anders Pettersson, *Verbal Art: a Philosophy of Literature and Literary Experience*, Montreal: McGill-Queen's University Press, 2000.

⁴⁶² Den danske litteraturdidaktikern Peter Kaspersen spårar den kognitiva poetikens ursprung hos litteraturforskaren Reuven Tsur, medan den som i dag mest förknippas med inriktningen, Peter Stockwell, utgår från den kognitiva lingvistiken som modell. ”Kognitiv poetik er en ret ny disciplin”, skriver Kaspersen. ”Den ungersk-israelske litteraturforsker Reuven Tsur brugte som den første betegnelsen fra omkring 1980, men indenda havde han allerede i en del år arbejded med undersøkelser af metrik og prosodi på et perceptuelt grundlag. Hans inspirationskilde var således ikke den kognitive lingvistik, som endnu ikke eksisterede.” Peter Kaspersen, *Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag*, Odense: Syddansk Universitet, 2009, s. 91.

⁴⁶³ Exemplet är hämtat från keynoteföreläsningen *Social and Emotional Literacy* som Peter Stockwell höll vid konferensen *Tekst och kontext* i Middelfart, Danmark, 18 mars 2010.

Sweet berries ripen in the wilderness;
And in the isolation of the sky,
At evening, casual flocks of pigeons make
Ambiguous undulations as they sink
Downward to darkness, on extended wings.⁴⁶⁴

Trots en närläsning av traditionellt nykritiskt snitt, är de kognitivt inriktade läsarteorierna inriktade på en stilistik analys som fjärrat sig från formalismen och i stället närmat sig pragmatism och sociolingvistik. Dessutom öppnar den kognitiva poetiken för en dialog med naturvetenskapen, med hjärnforskning och biologiska, kroppsliga förklaringsmodeller. I sin artikel "Anticipation and Feeling in Literary Response" beskriver David Miall hur litteraturen har särskilda neurobiologiska implikationer.⁴⁶⁵ Genom att ta upp chockerande och provocerande ämnen förbigår litteraturen den kontroll och censur som den vänstra hjärnhalvan utövar på de negativa primära känslor som styrs från högra hjärnhalvan, menar Miall. Argumenten för varför litteraturen har en särskild funktion att fylla förs här på den naturvetenskapliga planhalvan, med både biologiska och antropologiska argument om att litteraturen, liksom också ritualen, är en "särskild omständighet" som sätter den normala sociala kontrollen ur spel. Miall kritiserar Peter Stockwell och andra kognitiva litteraturdidaktiker för att vara alltför fokuserade på tolkningen av litteratur i stället för att intressera sig för upplevelsen av den. Den kognitiva poetiken "has adopted a model of cognition that, surprisingly in the present state of psychological research, is restricted almost entirely to information processing issues: in other words, the role of *feeling* has been neglected."⁴⁶⁶ I sin *Cognitive Poetics* skriver emellertid Peter Stockwell: "The concept of **emotion** is an obvious point where literature and cognition meet."⁴⁶⁷ Vi kan alltså konstatera att den kognitiva litteraturdidaktiken i sin förening av sociolingvistisk, stilistisk analys och neuropsykologi framför allt intresserar sig för känslorna och kroppen i litteraturen.

⁴⁶⁴ Charles Altieri, "Taking Lyrics Literally: Teaching Poetry in a Prose Culture", Tanya Agathocleous & Ann C. Dean, *Teaching Literature. A Companion*, Houndmills, Hampshire & New York: Palgrave macmillan, 2003, s. 92-93.

⁴⁶⁵ David S. Miall, "Anticipation and Feeling in Literary Response. A Neuropsychological Perspective", *Poetics*, 1995: 23, s. 275-298.

⁴⁶⁶ David S. Miall, *Literary Reading: Empirical & Theoretical Studies*, New York: Lang Publishing, 2006, s. 41.

⁴⁶⁷ Peter Stockwell, *Cognitive Poetics. An Introduction*, London & New York: Routledge, 2002, s. 171.

Med sin inriktning på de känslor som det litterära språket uppväcker har den kognitiva poetiken någonting gemensamt med teoretiker som Rita Felski och med en feministiskt inriktad litteraturdidaktiker som Karin Littau. I sin *Theories of Reading* resonerar Littau omkring litteraturen på ett sätt som minner om de spänningar mellan subjektivt och objektivt, mellan analytiska och identifieriska läsningar, som konstituerat den svenska litteraturdidaktiska spridningsmönstret från erfarenhetspedagogiken och framåt. Littaus uppdelning mellan "historical gendering of reason as male" och sinnesupplevelsernas estetik som liktydigt med "transports of passions historically gendered as female" skulle kunna appliceras på flera av de klassrumsundersökningar som inom den svenska litteraturdidaktiken gjort med sikte på flickors och pojkars skilda litterära "repertoarer".⁴⁶⁸ Ett annat element som Littau har gemensamt med de kognitiva litteraturdidaktikerna är inriktningen på kroppen och de kroppsliga reaktionerna på texten: "The relation a reader has to a book is also a relation between two bodies: one made of paper and ink, the other flesh and blood."⁴⁶⁹ För Littau sträcker sig emellertid en sådan relation mellan kroppen och den "litterära texten" också till förhållandet mellan den mänskliga kroppen och andra medier, till exempel datorn, förhållanden som innebär specifika förutsättningar i förhållande till specifika typer av litteratur.

För många av de amerikanska litteraturforskare som på senare tid sökt att besvara frågan om varför vi bör läsa litteratur handlar det däremot huvudsakligen om litteraturen som traditionell skriftkultur. Det är då i synnerhet den poetiska litteraturen och dess strukturella förutsättningar som diskuteras. "Most response theory collapses the text into the free working of the responding psyche", säger Altieri, "as if there were no particular value in having ourselves contour the specific structural and affective demands that the text makes upon us."⁴⁷⁰ För Altieri och för flera kognitiva litteraturdidaktiker är svaret på frågan om varför vi bör läsa skönlitteratur intimt förknippat med frågan om hur vi uppfattar oss själva och våra kroppar i världen. Det poetiska språket har förmågan att momentant flytta oss utanför det kroppsliga varandet – samtidigt undersöka vår existens och lyfta oss utanför dess begränsningar.

⁴⁶⁸ Karin Littau, *Theories of reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge, UK & Malden, MA: Polity Press, 2006, s. 155.

⁴⁶⁹ *Ibid.*, s. 2.

⁴⁷⁰ Altieri, 2003, s. 96.

Över huvud taget finns, i många av de anglosaxiska försvarsskrifterna för litteraturen och för poesin, anspråk som saknas i de mer empiriskt ”objektiva” studierna inom den svenska litteraturdidaktiken. I ett internationellt perspektiv är det alltså framför allt lyriken som står i centrum i försvarstalen för litteraturen, medan den svenska litteraturdidaktiken med få undantag koncentrerar sig på berättelsen och de berättande genrerna.⁴⁷¹ I stället är det amerikansk reader response-teori som fortsätter att bestämma det svenska litteraturdidaktiska fältet. Också när en teoretiker som Peter Rabinowitz – introducerad i det svenska sammanhanget av bland annat Lars Brink – används som utgångspunkt i Birgitta Bommarcos avhandling är det framför allt de berättarstrukturella aspekterna som står i centrum.⁴⁷² Varför lyriken är central i ett internationellt litteraturdidaktiskt sammanhang medan den svenska forskningen är helt inriktad på narrativet kunde vara föremål för en större komparativ studie och kan inte utredas här. En del av förklaringen till att den anglosaxiska och kontinentala litteraturdidaktiska forskningen är mer inriktad på lyriken är säkerligen att denna huvudgenre fortfarande intar en mer central position i den litteraturundervisning som bedrivs också i den amerikanska eller franska skolan än vad som är fallet i Sverige. Fortfarande lär sig franska skolbarn dikter av Baudelaire och Rimbaud utantill i tidig ålder – kanske framför allt som ett slags språkmusik, som ett sätt att intuitivt lära sig meter, snarare än med sikte på tolkningar av själva innehållet – och också i Danmark ingår en förhållandevis avancerad modernistisk poet som Inger Christensens diktsamling *Sommerfugledalen* i den litterära kanon som eleverna på gymnasiet har att läsa och analysera.⁴⁷³

Förutom en ensidig inriktning på de berättande genrerna är också de svar på frågorna om litteraturens signifikans som hämtar näring från något som liknar romantisk idealism helt frånvarande i den empiristiskt inriktade litteraturdidaktiska forskningen i Sverige. En ekokritisk variant av en sådan idealistisk syn på litteraturens roll och på det poetiska

⁴⁷¹ När svensk litteraturdidaktik intresserar sig för lyriken i skolan ligger fokus ofta på elevernas egen produktion. Ett exempel är Lars Wolf, *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

⁴⁷² Peter Rabinowitz, *Before Reading. Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*, Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1998, s. 4.

⁴⁷³ Också i sådana analyser är det – att döma av de många handledningar som står de danska lärarna till buds – i stor utsträckning den metriska kunskapen som står i centrum. *Sommerfugledalen* är, förutom alla övriga kvaliteter, mycket beundrad för sin klassiska sonettstruktur. Inger Christensen, *Sommerfugledalen: et requiem*, Köpenhamn: Gyldendal, 1991.

språkets särskildhet såg vi hos Mark William Roche. Också Bruce Fleming understryker litteraturens unika förmåga att gripa in i och förändra människors liv. Den etiska men också den andliga aspekten av litteraturens särskildhet är här centrala – litteraturen kan, som Shelley skriver i *A Defence of Poetry*, skapa och uttrycka ”en oförstörbar ordning” som lär oss att ”närma oss det sköna och det sanna, att nå fram till den ofullständiga förståelse av de osynligas krafter som går under namnet religion”.⁴⁷⁴ Vår pragmatiska och teknologiska tid har knappast något tålamod med sådana idealistiska svärmerier. Men den litteraturens kris som erfarenhetspedagogerna såg i en förlegad borgerlig bildning uttrycks i många av de amerikanska apologierna som en beklagansvärd oförmåga att se värdet i en sådan bildning. Som Mark Edmundson beskriver saken i *Why Read?*: ”You must change your life’, says Rilke’s sculpture of Apollo to the beholder. So says every major work of intellect and imagination, but in the university now – as in the culture at large – almost no one hears.”⁴⁷⁵

Litteratur som livskunskap

Också om ingen inom den svenska litteraturdidaktiska diskursen på allvar hävdar en romantiskt idealistisk syn på litteraturens legitimitet så kan spänningarna mellan idealism och empirism fortfarande anas i omgivande *savoir*. I synnerhet i den debatt om den svenska skolan där många svenskämnesdidaktiker – som exempelvis Magnus Persson – ser sig försvara den nya svenska litteraturdidaktiken mot polemiker som vill se en återgång till en starkare ämnesindelning. Kanondiskussionerna som jag tog upp i kapitel IV kan ses som ett uttryck för det sistnämnda, men också Sigbrit Frankes lärarutbildningsutredning från 2008 bär spår av sådana tankar. Jag tar upp den massmediala debatten som uttrycker denna spänning till kort belysning i början av nästa kapitel.

Om inte den idealistiska diskursen, med sin utgångspunkt i *liberal arts*, vunnit genklang i den svenska litteraturdidaktiken, så finns det en del tecken på att den kognitiva poetiken börjar intressera

⁴⁷⁴ Percy Bysshe Shelley, ”A Defence of Poetry”, David H. Richter, *The Critical Tradition: Classic Texts and Contemporary Trends*, Boston: Bedford/St. Martin’s, 2007.

⁴⁷⁵ Mark Edmundson, *Why Read?* New York, Berlin & London: Bloomsbury, 2004, s. 7.

litteraturvetenskapliga forskare allt mer. Men för att finna svenska exempel på en kognitivt inriktad litteraturdidaktik måste vi gå en bit utanför klassrummet och svenskämnet. Inom sammanhang som vård och rehabilitering har frågan om litteraturen blivit aktuell som en särskild källa till kunskap, som en livskunskap i den mening som också till exempel Bruce Fleming och Mark Edmunds ger begreppet. I projektet *Litteratur som livskunskap* utgår Skans Kersti Nilsson och Torsten Pettersson från Martha Nussbaums tankar om litteraturen som en väg till självförverkligande och ett medium för att bearbeta frågan om hur vi bör leva.⁴⁷⁶ Liksom i den internationella diskurs som understryker den etiska aspekten av litteraturen och litteraturstudiet finns också inom det svenska projektet ett spann mellan dem som företräder ett mer textnära studium, där det litterära språket analyseras metodiskt i förhållande till de precisa effekter det kan ge upphov till vid läsning, och de mer övergripande svar som utgår från litteraturen i ett större kontextuellt sammanhang. Torsten Pettersson tar i sin artikel fasta på ett par avgörande egenskaper hos skönlitteraturen som gör den särskilt lämpad för personlighetsutveckling – dels fikcionaliteten, det vill säga förmågan att presentera och pröva hypotetiska livssituationer som representationer, och dels det så kallade upplevelseperspektivet, vilket innebär att filosofiska och existentiella frågor kan gestaltas i fiktionen som upplevelser snarare än som abstrakta resonemang:

Så kan den indirekta vägen över litteraturen hjälpa oss att kommunicera: att övervinna de psykiska och sociala hämningar som ofta gör att vi inte talar med varandra om till exempel brännande existentiella frågor. Och litteraturens ord kan också hjälpa oss att finna något i oss själva som vi tidigare inte kunde gripa men som vi nu, efter läsningen, själva kan sätta ord på.⁴⁷⁷

Anders Pettersson, som har anknytning till den kognitiva poetiken som den utvecklats i Storbritannien och USA, bidrar till projektet med ett inlägg som handlar om den litterära metaforens speciella funktioner. Liksom för Torsten Pettersson handlar det här om litteraturens tillämpade, närmast kliniska, påverkan på mänskligt liv, något som gör frågan om varför vi bör läsa litteratur till den centrala för all

⁴⁷⁶ Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, Borås & Uppsala; Högskolan i Borås & Uppsala universitet, 2009, s. 7.

⁴⁷⁷ Torstens Pettersson, ”Att läsa för att utvecklas”, *Ibid.*, s. 25.

argumentation. Anders Pettersson kan inte betraktas som litteraturdidaktiker, men hans forskning har under lång tid koncentrerat sig på hur litteraturläsare konkret kopplar samman den litterära texten med sin egen upplevda verklighet. Det rör sig för den skull inte om några receptionsstudier, utan snarare om en närläsning med sikte på hur vissa metaforer fungerar i ett tolkningssammanhang. Liksom för övrigt i den kognitiva poetiken sätts dessa studier i tjänst för att försvara skönlitteraturens roll och det poetiska språkets ställning. Det sker i ett särskilt sammanhang av *connaissance*, och de argument som används har ofta anknytning till naturvetenskaplig retorik genom att utsagorna formas i förhållande till naturvetenskapliga diskurser. Till skillnad från så gott som samtliga svenska litteraturvetare skriver Anders Pettersson huvudsakligen på engelska, vilket ytterligare understryker det faktum att hans forskning strävar att ingå i ett större diskursivt sammanhang än den av det svenska språksammanhanget begränsade litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska forskningen:

In my view, there are two principal answers to the question "Why literary studies?" First, literature is of considerable human significance, and literary studies can deepen our understanding of literature and, perhaps, help us actualize its human significance better. Second, literary studies contribute to our knowledge in ways which can be significant for our wider comprehension of reality and thus, indirectly, for our ability to lead a good life.⁴⁷⁸

I likhet med det som många kognitivisterna inom litteraturdidaktiken förespråkar, är det här den personliga, upplevelsemässiga vinsten, "a good life", som står i fokus, men för Anders Pettersson kan en sådan vinst uppnås framför allt genom litteraturstudiernas förmåga att leda till en vidare "comprehension of reality". I den text av Pettersson som ingår i *Litteratur som livskunskap* – skriven på svenska – beskrivs det mest centrala begreppet i detta förhållande mellan den litterära texten och läsarens vidare förståelse för sin verklighet: analogitänkandet. Det fungerar så att läsaren fäster sig vid något i den litterära texten, "låt oss kalla det x, och sätter det i samband med något i verkligheten, låt oss kalla det y, och reflekterar över förhållandet mellan x och y".⁴⁷⁹

⁴⁷⁸ Anders Pettersson, "Literary Studies and Human Priorities". Paper framlagt vid högre seminariet i litteraturvetenskap, Umeå universitet, 10 oktober 2007.

⁴⁷⁹ Anders Pettersson, "Analogitänkandet som centralt för utbytet av litteratur", *Litteratur som livskunskap*, s. 27.

Petterssons utsaga närmar sig den matematiska ekvationen, men i stället för rena abstraktioner använder han poetiska metaforer för att utveckla sitt resonemang omkring analogin. Exempel på metaforer hämtas då gärna från Tomas Tranströmers dikter – inte bara en ”metafortät” diktare, utan också flitigt tolkad till engelska.

Petterssons resonemang om diktens x-faktor och läsarens y-faktor kan annars påminna om kompetenspedagogikens förhållande mellan *literary transfer* och performanskompetens. I Petterssons fall rör det sig emellertid om en läsare som besitter förmågan att omedelbart sätta de båda kompetenserna i förbindelse med varandra. Med andra ord rör det sig om en ideal läsare, i den mening som den förekommer i reader response-teorier, men som den empiristiska svenska litteraturredaktiken i allmänhet tar avstånd ifrån.

Också för övrigt visar *Litteratur som livskunskap* prov på möjligheter för den litteraturredaktiska forskningen, möjligheter som ligger utanför klassrummets bestämning, liksom den också ger exempel på utsagor som ligger utanför den vetenskapliga formationen, i *savoir*. Litteraturredaktiker som Lena Kåreland och Margareta Peterson gör här kopplingar till annan professionsutbildning än lärarutbildningen. I Kårelands fall handlar det om bibliotekarieutbildningen, eller snarare om sambandet mellan skola och skolbibliotek. För Petersons del riktas intresset mot litteraturen i läkarutbildningen, något som hon tillsammans med Annette Årheim återkommer till i den tidigare nämnde artikeln i *TJ* 2010: 3-4. Litteraturen inom vården står i centrum också för Christer Petersons beskrivning av arbete med poesi i eftervården av svårt sjuka patienter, liksom i Inger Erikssons redogörelse för arbetet med poesigrupper på hospis och för Juhani Ihanus forskning omkring narrativ identitetsterapi. Utgångspunkten för alla dessa former av litteraturredaktik – av Ihanus och flera andra benämnd *biblioterapi* – och för de svar på frågan om litteraturens legitimitet som de erbjuder, är en föreställd kritik från en yttre, naturvetenskaplig diskurs:

Det är ganska egendomligt att *Svenska Akademiens Ordlista* inte känner termen biblioterapi/litteraturterapi. Denna brist är kanske kännetecknande för en höglitterär bastion och det är kanske naturligt att de flesta representanter inom biomedicinen förpassar expressiva och skapande former av terapi och ofta anser dem vara mer tidsfördriv än terapi.⁴⁸⁰

⁴⁸⁰ Juhani Ihanus, ”Narrativ identitetsläsning och identitetsskrivning – några synpunkter på framtida forskningsmöjligheter”, *Litteratur som livskunskap*, s. 74.

Utsagan förhåller sig till två yttre diskurser, den naturvetenskapliga – här representerad av ”biomedicinen” – och den ”höglitterära” som manifesteras av Svenska akademins ordlista. Genom att rikta sig mot den förra och ta avstånd från den senare pekar den ut en riktning där litteraturdidaktiken genom att frigöra sig från det ”höglitterära” kan vinna inträde i en naturvetenskaplig diskurs. Den litteraturdidaktiska formationen – i det här fallet litteraturterapi – blir därmed en ”vetenskap” och inte endast ett tidsfördriv. Den vilja till sanning som formar den litteraturdidaktiska diskursen befinner sig här på väg mot ”vetenskaplighet”, på väg mot de naturvetenskapliga, empiriska forskningsidealen. Litteraturen och litteraturundervisningen befinner sig emellertid fortsatt i spänningsfältet mellan romantisk idealism och empirism, mellan subjektivitet och objektivitet. Frågan om litteraturens legitimitet kan besvaras med normativa argument eller med *evidens* från empiriska observationer, men i förhållande till omgivande vetenskapliga diskurser kan frågan helt avfärdas eftersom litteraturen endast är ”en lek och ett tidsfördriv”. Förhållandet mellan *savoir* och *connaissance* förblir sålunda instabilt.

Projektet *Litteratur som livskunskap* pekar annars ut ett antal möjligheter för svensk litteraturdidaktisk forskning, utanför klassrumsobservationen och skoletnografin.⁴⁸¹ Det kan noteras att entusiasmen över litteraturens möjligheter som terapiform, som utmanande kraft som ”väcker patienten” tydliggör en del av de problem som den traditionella litteraturvetenskapen har att brottas med. Det gäller inte bara de ”höglitterära bastioner” som gör litteraturstudiet betänkligt ur ett rationellt perspektiv, och som fortfarande dröjer kvar som en idealistisk rest i den litteraturdidaktiska diskussionen. I sin personligt hållna artikel om litteraturens betydelse i svåra livssituationer ger Georg Klein en annan syn på litteraturens särskildhet, där det beklagas att de höglitterära bastionerna tycks ha fallit:

Ligger felet hos Zeitgeist, etermedia, digitala spel, politiskt förtal av ”finkultur”? Bär skolorna en del av ansvaret? Under mina vandringar fann jag till min bestörtning att finnarna inte bryr sig om sin Kalevala – de fick lära sig den i skolan – grekerna struntar i sin stora klassiska litteratur, ungrarna läser

⁴⁸¹ En av få litteraturdidaktiska avhandlingar inom fältet är framlagd inom centrumbildningen för teologi och religionsvetenskap vid Lunds universitet: Inger Eriksson, *Poesiläsning som meningskapare. En studie om poesigrupper på sjukhem och hospice*, Lund: Lunds universitet, 2006.

inte längre sin häpnadsväckande 1800- och 1900-tals litteratur. Hos engelsmännen är det endast den största, ”The Bard”, som lever och som ingen skolundervisning lyckats förstöra.⁴⁸²

Klein talar om skönlitteraturens unika funktion och om poesins magiska kraft. I en idealistiskt romantisk tradition citerar han Poe och besvarar frågan om litteraturens funktion genom att säga att endast det poetiska språket kan lyfta själen, ”elevate the soul”.⁴⁸³ Men utsagan vittnar också om att poesin kan förlora sin magiska kraft i undervisningssituationen; endast Shakespeare är stor nog att undgå den skolundervisning som uppenbarligen har destruktiv kraft nog att förstöra så gott som all stor litteratur. Att en sådan idealistisk hållning står i motsats till dagens svenska litteraturdidaktik innebär att idealistiska svar på frågan om litteraturens betydelse gallras ut ur formationen, samtidigt som dessa svar, dessa utsagor fortsätter att ha avgörande betydelse för formationens spridningsmönster. Av Kleins utsaga förstår vi att det är en särskild form av litteraturundervisning som äger destruktiv kraft att förstöra litteraturen, nämligen den skolundervisning som lierat sig med politikens ”förtal av finkultur” och tidsandans faiblesse för ”etermedia” och ”digitala spel”. Kontrapunktiskt till ett sådant tema om dagens skolundervisning ligger i utsagan en svag genklang av en annan tid, en tid då den klassiska litteraturen spelade en avgörande roll i skolundervisning och samhälle. En sådan klang minner såväl om den idealistiska synen på litteraturens funktion som om den tid då litteraturundervisningen utgjorde den centrala delen av modersmålsundervisningen.

Diktens särskildhet och klassrummet

I den vid tiden före andra världskriget mycket lästa romanen om skolans litteraturundervisning, *Paul Hoffman Läroverksadjunkt*, beskriver Hugo Swensson litteraturens ”magiska kraft” i förhållande till övrig undervisning i modersmålsämnet. Som litteraturlärare inser Hoffman att han tjänar tre herrar, Staten, Riket och en tredje, sällsam kraft ”som inte kunde med förståndsskäl förklaras”.⁴⁸⁴ Staten är ”pappersguden” som

⁴⁸² Georg Klein, ”Litteraturens betydelse i svåra situationer – ett 80-årigt perspektiv”, *Ibid.*, s. 52.

⁴⁸³ *Ibid.*, s. 50.

⁴⁸⁴ Hugo Swensson, *Paul Hoffman Läroverksadjunkt*, Stockholm: Natur och kultur, 1935, s. 195.

endast kräver ”massor av papper, rapporter, tabeller, protokoll och intyg och därjämte en exakt punktlighet.”:

Ty staten bekymrar sig bara om det som kan mätas och skrivas upp, helst med siffror i statiska översikter. Kvantitet alltså, men inte kvalitet. Vad som inte kan siffermässigt anges, existerar inte för Staten. Ett läsår t. ex. består av ett visst antal veckor, en termin av ett visst antal dagar, och det får inte rubbas. Vad lärljungarna därunder inhämtat, hör inte hit, bara de föreskrivna kurserna äro ”genomgångna”.⁴⁸⁵

Till skillnad från den abstrakta makt som de två herrarna Staten och Riket utövar talar den tredje herren klart och tydligt till sin undersåte, ty han är inte endast en abstraktion, utan ”en gud och kanske Gud själv”: ”Och när Paul nämnde hans namn, Phobios Apollon, måste han stanna, ty hjärtat dunkade så hårt och mäktigt i hans bröst, att revbenen kändes för trånga och han andades djupt och snyftande.”⁴⁸⁶ Medan svenskämnet, modersmålsundervisningen, är en organisatorisk enhet underställd den själlösa herren Staten, är litteraturen, dikten, något som går utöver undervisningssituationen, utöver fastställda läroplaner och uppställda skolresultat, på en gång ett uttryck för livets helhet och personligt träffande:

Och i den världen fick Paul Hoffman leva, i andens värld, i böckernas värld, där vise talade och skalder sjöngo och kunnige män utredde det dunkla. Han såg sig som en undantagen, en benådad, och katedern blev honom som en predikstol och skolan som ett tempel. Det var inte satsdelar och starka verb längre och rött bläck och vardagens möda det gällde. Det var ande och liv och en skön ordning och en leende förståelse av människan och hennes verk.⁴⁸⁷

En sådan beskrivning av litteraturens kraft kan till förstone förefalla både otidsenligt anspråksfull och patetisk i sin känslsamhet, men den romantiska syn på litteraturens magiska kraft som den ger uttryck för är ännu märkbar som en underström i den litteraturdidaktiska diskursen. Den kan ge sig till känna som något väsentligt som har gått förlorat, en litteraturens och konstens *särskildhet*, som reducerats av ”current usage”,

⁴⁸⁵ Ibid., s. 191.

⁴⁸⁶ Ibid., s. 194.

⁴⁸⁷ Ibid., s. 194-195.

av en ”reigning sociological view”, eller av ”literary theory”.⁴⁸⁸ I den svenska litteraturdidaktiska formationen, med sina utgångspunkter i det erfarenhetspedagogiska avståndstagandet från de borgerliga bildningsidealen, är sådana ståndpunkter ovanliga. Emellertid styrs utsagorna om litteraturens legitimitet och funktion också i det fallet av spänningen mellan kvardröjande romantisk idealism och utilitaristisk empirism. Spänningen kan uttryckas som en konflikt mellan igenkänning och främmandegöring, som i *T/J*-debatten om projektet *Främlingskap och främmandegöring*, som ett avstånd eller en närhet till ”litteraturvetenskaplig teori och metod”. Men den kan också formuleras som en spänning mellan ”diskursen om modersmålsämnets didaktiska utmaning” och ”diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaureringen”.⁴⁸⁹ Själva didaktikbegreppet som uttryck för en ny och utmanande svenskämnes- och litteratundervisning ställs här mot ett kvardröjande borgerligt bildningsideal som har förfallit och därför måste restaureras. I den svenska litteraturdidaktiska formationen, så som den visar sig i avhandlingarna, får den romantiska idealismen – i enlighet med de erfarenhetspedagogiska utgångspunkterna – således stå för det gamla, det ”förfallna”, medan didaktiken står för det nya, de ”utmaningar” som den postmoderna eller kulturella vändningen ställt undervisningen inför.

Positionerna i den svenska litteraturdidaktiska diskursen kan därmed tyckas klara och lätta att urskilja, men – som vi har sett – rörelserna mellan polerna objektivt och subjektivt, mellan igenkänning och främmandegöring, eller mellan romantisk idealism och utilitaristisk empirism, får särskilda implikationer inom litteraturdidaktiken. Den vilja till sanning, eller strävan efter ”vetenskaplighet”, som utmärker den litteraturdidaktiska formationen, döljer till viss del polariseringens ideologiska utgångspunkter, men ger ändå varje enskild utsaga dess laddning.

I exemplet ovan – hämtat från Bergöös avhandling men traderat också i andra litteraturdidaktiska avhandlingar från 00-talet⁴⁹⁰ – beskrivs

⁴⁸⁸ ”Current usage” och ”reigning sociological view” är hämtade från Roches utsaga citerad i det föregående avsnittet (Roche, 2004, s. 17), medan ”Literary Theory” får stå för den företeelse som snart sagt samtliga av de anglosaxiska försvararna för poesins särskildhet diskuterar.

⁴⁸⁹ Bergöö, 2005, s. 289.

⁴⁹⁰ Avhandlingarna representerar i stor utsträckning diskursen om ”modersmålet som didaktisk utmaning”, medan informanterna i den etnografiska empirin ibland företräder andra positioner. Det gäller då de lärare som studerats i förhållande till rådande ämneskonceptioner. I Lotta Bergmans avhandling får exempelvis informanten ”Bo” komma till tals, varpå Bergman konstaterar: ”I sitt tal om det svenska språkets förfall och om elevernas bristande ordförståelse

polariseringen mellan dem som förordar en ny didaktisk utmaning och dem som representerar en gammal förfallen kultur som de anser måste restaureras. I själva verket går det att placera in samtliga av de avhandlingar som jag studerat i den förstnämnda kategorin, också om ett par av dem – exempelvis Helen Schmidts – genom sin närhet till ”litteraturvetenskaplig teori och metod” understryker vikten av ett traditionellt analytiskt förhållande till den litterära texten. Den didaktiska vetenskapliga formationen är visserligen till en del bestämd av det den *är*, det vill säga den nya didaktiska utmaningens diskurs, men framför allt konstitueras den av det den *inte* är, det vill säga den diskurs som understryker återupprättandet av överspelade kulturella värden. Betraktad på ett sådant sätt upprättar den vilja till sanning som avgränsar formationen ett motsatsförhållande mellan en vetenskaplig diskurs och en litterär diskurs, ett förhållande som får konsekvenser för relationen mellan undervisningssituationen och litteraturen. Jag har kallat denna relation – eller snarare: detta utestängningssystem – för klassrummets princip, och visat att den vilja till sanning som strävar att gallra bort de ovetenskapliga utsagorna från formationen är samma princip som upprättar en åtskillnad mellan fakta och fiktion i läsforskningen. En sådan princip för inte endast utsagor från den vetenskapliga kategorin till den litterära kategorin, utan tenderar också att definiera en avgörande åtskillnad mellan det vetenskapliga, faktamässiga och det skönlitterära, fiktiva. En sådan princip innebär att litteraturen som objektomän tenderar att glida undan, något som förklarar varför frågan om litteraturens legitimitet, som är så väsentlig för den litteraturdidaktiska diskursen, inte egentligen kan besvaras inom den. Hårdraget skapar utestängningssystemet ett motsatsförhållande mellan litteraturen och litteraturdidaktiken, eller mellan litteraturen och svenskämnet. Det är ett motsatsförhållande som bestämmer den svenska litteraturdidaktiska diskursen, men som endast kan höras i dess utsagor som ett problematiskt förhållande mellan fiktiva och faktiva läsningar, som ett objektivt eller subjektiv förhållande till det lästa. Ser vi till utsagor om litteraturen och litteraturläsning utanför den vetenskapliga formationen, inom *savoir*, är ett sådant motsatsförhållande många gånger tydligare.

och språkriktighet ger Bo uttryck för en diskurs om kulturellt förfall och nödvändig restaurering. Utmärkande för denna diskurs är att modersmålsämnet ses som hotat av kulturella och samhälleliga krafter, främst medierna och samtidskulturen men också av politiska beslut, och att eleverna ses som bärare av detta förfall genom sin bristfälliga språkliga kompetens och sin kulturella och historiska okunskap.” Bergman, 2007, s 175.

I Georg Kleins utsaga i det föregående avsnittet talas det om en "skolundervisning" som förmått "förstöra" litteraturen, möjligen med undantag av Shakespeare. Det är lockande att se ett sådant uttalande som uttryck för just den "gamla" diskursen om kulturellt förfall som för Bergöö och andra litteraturdidaktiker representerar det andra, det som står utanför den didaktiska utmaningens diskurs. Men trots en förment förlegad syn på litteraturens särskildhet uttrycker Klein samma vilja till sanning som den litteraturdidaktiska diskursen, det vill säga ett utestängningssystem som skiljer de vetenskapliga uttagarna från de litterära, och skolundervisningen från litteraturen. Det som till förstone kan tyckas vara en längtan efter ett överspelat borgerligt bildningsideal med den klassiska litteraturen i centrum – ett tal om en "nödvändig restaurering" av ett "kulturellt förfall", med Bergöös beskrivning – visar sig i själva verket som den klassrummets princip där undervisningens sanning skiljs från litteraturens sanning.

I citatet ovan från Hugo Swenssons romantext blir det tydligt att ett idealistiskt svar på frågan om varför vi bör ägna oss åt litteratur är beroende av en åtskillnad mellan undervisning och litteratur, i det här fallet mellan modersmålsämnet och litteraturen. Litteraturen är "ande och liv och skön ordning och en leende förståelse för människan och hennes verk" – den är *inte* modersmålsämnet, den är "inte satsdelar och starka verb längre och rött bläck och vardagens möda".⁴⁹¹ En sådan upplevelse av diktens särskilda form av "sanning" kan förefalla överspelad i sin otidsenliga känslsamhet och sin tilltro till litteraturens transcendentala kraft, men dess åtskillnad mellan "vardagens möda" och förståelse "för människan och hennes verk" ekar fortfarande inom den diskurs som har litteraturen som objektomän. Det må vara Sklovskijs ord om det poetiska språkets förmåga att främmandegöra eller Paul de Mans påstående om att litteraturen är det "mest rigorösa och därför mest opålitliga språk som människan använder för att namnge och transformera sig själv med".⁴⁹² Avgörande för den svenska litteraturdidaktiska diskursen här är inte förhållandet till romantisk idealism utan *närheten* till "litteraturvetenskaplig teori och metod". Ytterst handlar det om den vilja till sanning som övergripande princip, som

⁴⁹¹ Swensson, 1935, s. 195.

⁴⁹² Paul de Man, "Semiologi och retorik", Mikael van Reis (red.), *Den svindlande texten*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1992, s. 340.

påverkar episteme i sin helhet, men som visar sig på skilda sätt innanför och utanför *connaissance*.

Litteraturen som ett särskilt språk, en särskild kunskap och ett särskilt slag av ”sanning” är således intimt förknippad med litteraturvetenskaplig teori så som den utvecklats inom disciplinen från romantiken och framåt. En sådan utveckling av litteraturteorin har skett i förhållande till en särskild sorts litteratur. När Sklovskij talar om litteraturen som ett särskilt ”främmande” och ”medvetet hinderbemängt” språk är det en särskild litteratur han har i åtanke.⁴⁹³ Likaså är det ett poetiskt språk så som det uppstår under romantiken och förs vidare av symbolism och modernism som de Man syftar på när han hävdar att: ”Poetic language can do nothing but originate anew over and over again; it is always constitutive, able to posit regardless of presence but, by the same token, unable to give a foundation to what it posits except as an intent of consciousness.”⁴⁹⁴

Foucault talar i samma anda om litteraturen som en diskurs med särskilda kunskapsteoretiska implikationer, men avgränsar dem till att gälla en specifik litteratur som från och med romantiken ”revolterar mot en diskurs stelnad i sin egen rituella pompa”.⁴⁹⁵ Litteraturen tar ”språket tillbaka från grammatiken till talets nakna kraft, där det möter ordens otämjda, tvingande existens”.⁴⁹⁶ Litteraturen refererar endast till sig själv, till sin egen tillkomst, till det vita arket. Men Foucault talar här om den litteratur som träder in med modernitetens skifte av episteme, den litteratur som blir alltmer differentierad från ”the discourse of ideas”, och som avskiljer sig från alla de värden som tidigare, under den klassicistiska epoken, fått den att cirkulera. Litteraturen förnekar dessa värden – smak, njutning, naturlighet, sanning – och sätter i deras ställe det skandalösa, det fula, det omöjliga: ”it breaks with the whole definition of *genres* as forms adapted to an order of representation, and becomes merely a manifestation of a language which has no other law than that of affirming – in opposition to all other forms of discourse – its own precipitous existence”.⁴⁹⁷

⁴⁹³ Viktor Sklovskijs, för litteraturvetenskapen kanoniska, text från 1917 finns i ett flertal antologier, men introducerades på allvar i Sverige av Kurt Aspelin och Bengt A. Lundberg. Viktor Sklovskij, ”Konsten som grepp”, Kurt Aspelin & Bengt A. Lundberg, *Form och struktur*, Stockholm: PAN/Norstedts, 1971, s. 45-63.

⁴⁹⁴ Paul de Man, *The Rhetoric of Romanticism*, New York: Columbia University Press, 1984, s. 6.

⁴⁹⁵ Foucault, 1974 (1966), s 300.

⁴⁹⁶ Ibid.

⁴⁹⁷ Ibid.

Foucault talar alltså om en särskild sorts litteratur som inte bara bryter med litterära konventioner under tidigare *epistemiska regimer*, utan som också bryter sig loss från alla andra diskursiva formationer genom att den endast refererar till sitt eget varande. Det är också när språket görs till objekt för kunskapsbildning som denna den litterära diskursens särskildhet visar sig:

At the moment when language, as spoken and scattered words, becomes an object of knowledge, we see it reappearing in a strictly opposite modality: a silent cautious deposition of the word upon the whiteness of a piece of paper, where it can possess neither sound nor interlocutor, where it has nothing to say but itself, nothing to do but shine in the brightness of its being.⁴⁹⁸

En smula spetsfundigt skulle man alltså kunna säga att svaret på frågan om litteraturens legitimitet är att den inte behöver legitimeras utanför sitt eget varande. När frågan om dess betydelse görs till föremål för kunskap svarar den genom att peka på sin egen materialitet, som ingenting annat är än ord på det vita papperet. I det ligger en subversiv kraft, ett brott mot rådande traditioner. Men – som Foucault också är nogga med att påpeka – det är ett brott som har sin utgångspunkt i den romantiska

⁴⁹⁸ Jag använder mig i det här avslutande stycket genomgående av den engelska översättningen av *Les Mots et les choses*. Svensk översättning saknas, och de citat som står på svenska är i min översättning. Stycket lyder i sin helhet, i det franska originalet: "La littérature, c'est la contestation de la philologie (dont elle est pourtant la figure jumelle): elle ramène le langage de la grammaire au pouvoir dénudé de parler, et là elle rencontre l'être sauvage et impérieux des mots. De la révolte romantique contre un discours immobilisé dans sa cérémonie, jusqu' à la découverte mallarméenne du mot en son pouvoir impuissant, on voit bien quelle fut, au XIXe siècle, la fonction de la littérature par rapport au mode d'être moderne du langage. Sur le fond de ce jeu essentiel, le reste est effet: la littérature se distingue de plus en plus du discours d'idées, et s'enferme dans une intransitivité radicale; elle se détache de toutes les valeurs qui pouvaient à l'âge classique la faire circuler (le goût, le plaisir, le naturel, le vrai), et elle fait naître dans son propre espace tout ce qui peut en assurer la dénégation ludique (le scandaleux, le laid, l'impossible); elle rompt avec toute définition de "genres" comme formes ajustées à ordre de représentations, et devient pure et simple manifestation d'un langage qui n'a pour loi que d'affirmer – contre tous les autres discours – son existence escarpée; elle n'a plus alors qu'à se recourber dans un perpétuel retour sur soi, comme si son discours ne pouvait avoir pour contenu que de dire sa propre forme: elle s'adresse à soi comme subjectivité écrivante, ou elle cherche à ressaisir, dans le mouvement qui la fait naître, l'essence de toute littérature, et ainsi tous ses fils convergent vers la pointe la plus fine – singulière, instantanée, et pourtant absolument universelle –, vers le simple acte d'écrire. Au moment où le langage, comme parole répandue, devient objet de connaissance, voilà qu'il réapparaît sous une modalité strictement opposée: silencieuse, précautionneuse déposition du mot sur la blancheur d'un papier, où il ne peut avoir ni sonorité ni interlocuteur, où il n'a rien d'autre à dire que soi, rien d'autre à faire que scintiller dans l'éclat de son être." Michel Foucault, *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris: Gallimard, 1966, s. 313.

revolten, i dess syn på litteraturen som en särskild form av kunskap. I en sådan mening är litteraturen samtidigt kunskapens centrum och dess omkrets, det vill säga att det litterära språket utgör en särskild nivå, eller att det är ett slags språkets grundämne.

Man kan undra vad den svenska litteraturredaktiken ska göra med sådana till synes anspråksfulla svar på frågorna om litteraturens legitimitet och funktion. Det förefaller ligga ett avsevärt avstånd mellan dessa svar och de svar på frågan om litteraturen och litteraturundervisningen som den litteraturredaktiska forskningen, med stöd i skolans kursplaner, kommer fram till – de svar på frågan som styrs av klassrummets princip: litteraturens förmåga att stå som modell för demokratisk utveckling, för identitetsblivande, för dialog och inlevelse i den andra. Som vi har sett kan ett sådant avstånd också visa sig som en skillnad mellan ”litteraturvetenskaplig teori och metod” – med sina rötter i den romantiska synen på litteraturens särskildhet – och litteraturredaktisk praktik, mellan litteraturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig epistemologi, mellan textanalys och etnografisk observation.

Kapitel IX

Sanningens politiska ekonomi

Till frågan om forskningens relevans

Jag har hittills studerat den svenska litteraturdidaktiken som *connaissance*, med särskilt fokus på den diskursiva formation som visar sig i avhandlingar framlagda under 00-talet. Undersöker vi förhållandet mellan skilda vetenskapliga fält, mellan olika diskursiva formeringar av *connaissance*, visar sig spänningar mellan skilda epistemologier inom och utanför den specifika formationen, synligt i förhållandet mellan litteraturvetenskaplig teoribildning och samhällsvetenskapliga metoder, eller mellan litteraturvetenskaplig textanalys och etnografisk observation. Dessa spänningar visar sig också inom det specifika litteraturdidaktiska eller svenskämnesdidaktiska spridningsmönstret som en uppdelning mellan fakta och fiktion, mellan fiktiva eller faktiva läsararter.

Tar vi sikte på – som jag har valt att göra – frågorna om litteraturens och litteraturundervisningens legitimitet och funktion ser vi emellertid hur utsagorna inom *connaissance* hela tiden förhåller sig till ett större fält av *savoir*, också om detta förhållande endast visar sig om en viss riktning av utsagorna. Ett sådant fält är den alltmer uppskruvade debatt om den svenska skolan som förts i media, och den politiska polemik som ställt skolfrågorna i centrum av samhällsdebatten. Ett exempel på det förstnämnda är den mycket uppmärksammade artikelserie av Maciej Zaremba som under 2011 publicerades på *Dagens Nyheter*s kultursidor, och som därefter samlades i boken *Hem till skolan*. Här är det framför allt två problem som utgör kärnan i framställningen, nämligen den svenska lärarkårens omöjliga arbetsförhållanden och brist på status, samt de svenska elevernas brist på de mest grundläggande kunskaper, verifierade genom de i ett internationellt perspektiv skrala resultat som svenska elever på senare tid presterat i de så kallade *PISA*-undersökningarna.⁴⁹⁹

⁴⁹⁹ PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som i ett internationellt perspektiv undersöker elevers förmågor inom tre kunskapsområden: matematik,

Dessa båda faktorer – lärarkårens arbetsförhållande och elevernas bristfälliga kunskaper – är avhängiga av varandra genom klassrummets princip. Men också den utbildningsvetenskapliga forskningen står i denna debatt i relation till den svenska skolans ökande problem. ”För elva år sedan frågade sig professor Harald Eklund om inte ämnet pedagogik borde läggas ned” skriver Zaremba. ”De allra flesta avhandlingar i pedagogik åren 1997-2006 saknade relevans för lärarens verklighet.”⁵⁰⁰

Den litteraturdidaktiska och svenskämnesdidaktiska forskningen utgör en mycket liten del av den utbildningsvetenskapliga forskningen och är – med sin koppling till det litteraturvetenskapliga forskningsfältet – inte direkt träffad av en sådan kritik. Men den kan ändå inte undvika att starkt påverkas av bilden av en forskning som saknar ”relevans för lärarens verklighet”.⁵⁰¹ I de litteraturdidaktiska avhandlingarna visar det sig under 00-talet dels i större fokus på lärarna som informanter, dels i utsagornas instabila förhållande till forskningens eventuella nytta för de lärare som undervisar i litteratur. Christian Mehrstam hoppas exempelvis i ett initialskede av sitt avhandlingsarbete åstadkomma en forskning ”till direkt nytta för de svensklärare som ville veta mer om sina elevers skolverklighet”, och Olin-Scheller tvingas konstatera att hon tyvärr inte kan ge några enkla svar till de lärare som förväntar sig att forskningen ska ”bidra med tips och idéer om litteraturundervisning”.⁵⁰²

Frågan om forskningens relevans är naturligtvis aktuell för all forskning, men för de litteraturdidaktiska studier som är en del av det utbildningsvetenskapliga fältet och som regleras av klassrummets princip är frågan mer brännande. Frågorna om den litteraturdidaktiska forskningens legitimitet och funktion befinner sig som en del av diskussionen om skolkunskapernas relevans i fokus av den svenska

naturvetenskap och läsförståelse. När det gäller ren läsförståelse har svenska elever tidigare visat goda formella kunskaper, men sämre när det gäller att tolka avancerade texter, så som litteratur. I den senaste undersökningen har också den formella läskunnigheten försämrats i ett internationellt perspektiv.

⁵⁰⁰ Maciej Zaremba, *Hem till skolan*, Stockholm: Natur & Kultur, 2011, s. 124-125.

⁵⁰¹ De litteraturdidaktiker som gett sig in i debatten, som Magnus Persson, har också framför allt varit kritiska mot den bild av forskningen som Zaremba ger, och han har ofta kallats populistisk. ”Det finns en (möjlig) romantisk föreställning om den grävande journalisten som utmanare av makten. Men denna roll kan som här användas på ett försåtligt vis. När Zarembas artikelserie var slut kom mycket riktigt beröm från både det politiska (Jan Björklund) och det kulturella (Peter Englund) etablissemanget: Snyggt jobbat, Zaremba. Bäst i klassen!” Magnus Persson, ”Den melodramatiska skoldebatten”, *Skola och samhälle* (web-tidskrift), publicerad på nätet 4 maj 2011.

⁵⁰² Mehrstam, 2009, s. 14; Olin-Scheller, 2006, s. 229.

skoldebatten. Det är en debatt som förs på flera nivåer, inte minst inom den lärarkår som har sett sina ställningar försvagade och nu kräver en forskning med relevans för ”verkligheten”. Skolfrågornas vikt i den politiska diskursen påverkar också mer direkt den litteraturdidaktiska formationen i riktning mot nytta och användbarhet. Men samtidigt har litteraturdidaktiken med sitt förhållande till den litteraturvetenskapliga forskningstraditionen, och dess upprinnelse i romantisk idealism, att ta hänsyn till frågor om litteraturens särskildhet, också utanför den direkta undervisningssituationen.

Litteraturutredningen

Också på en övergripande politisk nivå har litteraturens särskildhet varit föremål för intresse på senare tid, inte bara genom de riktade skolreformer där vikten av ämnesstoffet – bland annat litteraturen – har understrukits. Den 24:e mars 2011 beslöt regeringen att tillsätta en kommitté som skulle utreda ”litteraturens ställning i dag och identifiera utvecklingstendenser som förväntas kunna påverka litteraturområdet framöver”. Den så kallade Litteraturutredningen förväntades komma med sitt slutbetänkande till regeringen i september 2012, men redan den 8:e mars 2012 publicerades forskningsantologin *Läsarnas marknad, marknadens läsare*.

Utredningen är den femte litteraturutredningen sedan 1948 och, som Ulla Carlsson skriver i antologins inledande text: ”För alla utredningarna är det en given utgångspunkt att litteraturen förmedlas genom boken och genomgående finns den alltid lika aktuella frågan om bokens ställning i ett föränderligt samhälle.”⁵⁰³ Som underlag har utredarna haft den statistik över ”medievanor” som sedan 1982 förs av Nordicom, ett kunskapscenter för medie- och kommunikationsforskning. När det gäller antologin har utredarna emellertid vänt sig till den fria forskningen, och här finns bidrag från litteraturvetare som Lisbeth Larsson, Magnus Persson och Johan Svedjedal, men också av forskare från en rad andra human- och samhällsvetenskapliga discipliner. ”Det finns en spridd

⁵⁰³ Ulla Carlsson, ”Några inledande ord i spåren av tidigare utredningar. Om förändrade medielandskap, läsning och kulturpolitik”, i Ulla Carlsson & Jenny Johannisson (red), *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10, s 11.

uppfattning om att statliga utredningar numera allt för sällan efterfrågar kunskap från forskningen”, skriver redaktörerna Ulla Carlsson och Jenny Johannisson. ”Vad gäller litteratur- och bokutredningarna har forskare heller inte involverats i någon större utsträckning sedan 1968 års litteraturutredning.”⁵⁰⁴

I media var det framför allt artiklarna av pedagogerna Ulf Fredriksson och Monica Rosén som rönt uppmärksamhet när antologin publicerades. I sin artikel ”Hur 15-åringars läsvanor förändrats mellan 2000 och 2009” redovisar Ulf Fredriksson de resultat om ungdomars läsning som framkommit i de fyra PISA-undersökningarna mellan 2000 och 2009. ”Olika aktiviteter på dator görs mer frekvent av många ungdomar än läsning av traditionella media”, skriver Fredriksson i sina slutsatser. ”Dessa förändringar i läslust och läsvanor har med stor sannolikhet bidragit till att försämra elevernas läsförmåga. Ökad datoranvändning tycks inte bidra till att förbättra läsningen, varken den traditionella eller den digitala.”⁵⁰⁵

I den artikel i *Dagens Nyheter* som presenterar litteraturutredningens antologi basunerar denna slutsats ut i en hög, fem spalter bred rubrik: ”Datorerna får svenska barn att läsa allt sämre.” Monica Rosén, som är intervjuad i artikeln, understryker detta faktum genom att hävda att det inte går att ge skolan hela skulden för en sådan drastiskt försämrad läsförståelse, eftersom skolan inte nämnvärt förändrats under den tid som undersökningarna avser.⁵⁰⁶

Vad det här eventuellt kan betyda för den litteraturdidaktiska forskningens spridningsmönster återstår att se. Det är väl knappast någon kvalificerad gissning att det ”vidgade textbegrepp” som redan försvunnit ur flera av de nya kursplanerna inte får samma genomslag som tidigare, vilket naturligtvis inte innebär att forskningen i högre grad kommer att intressera sig för den traditionella litteraturen, eller att tolkning av litterära texter får större utrymme i svenskundervisningen. Med all sannolikhet kan vi nog vänta oss en fortsatt rörelse mot en evidensbaserad forskning, och ett tryck mot forskningen att producera en sanning med relevans för ”verkligheten”. De undersökningar som visar på brister i elevers kunskaper pekar inte endast ut

⁵⁰⁴ Ulla Carlsson & Jenny Johannisson, ”Förord”, *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10 s. 10.

⁵⁰⁵ Ulf Fredriksson, ”Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009”, *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10, s 108.

⁵⁰⁶ *Dagens Nyheter*, 2012-03-13

datoranvändandet och skolundervisningens brister, utan ifrågasätter också den forskning som är kopplad till skolan. Sambandet mellan dessa brister och läsningen av litterära texter är emellertid inte lätt att fastställa. Vi får inte glömma att litteraturens plats i svenskundervisningen inte är på något sätt självklar, och eftersom – som vi har konstaterat – lejonparten av den litteraturdidaktiska forskningen faller inom svenskämnesdidaktikens jurisdiktion är det inte heller självklart att vi i framtiden kommer att ha en ämnesdidaktisk forskning som ägnar sig i större uträkning åt litteraturstudiet.

I en av de artiklar som ingår Litteratutredningens antologi, ”Läsning i skolan – och läsning i den högre skolan”, menar Magnus Persson att litteraturen en gång kom att hänföras till modersmålsundervisningen eftersom studierna av ett nationellt språk och en nationell litteratur hörde samman under samma kulturarv och samma nationella fostran. Persson pekar på tidigare resultat redovisade i *Varför läsa litteratur* (2007):

En central slutsats i den undersökningen är att frågan om varför man ska läsa litteratur inom utbildningssystemet är intimt sammanvävd med föreställningar om det nationella: idéer om det svenska kulturarvet och den svenska nationella identiteten. Detta kan vara en förklaring till att svenskämnet, och inte exempelvis bild, drama eller musik, tidigt utsågs till skolans centrala bildningsämne.⁵⁰⁷

Men ett sådant förhållande mellan modersmålsämnet och litteraturen har aldrig varit oproblematiskt, inte ens i ett idealistiskt sammanhang. Ett förhållande som Persson inte belyser är det faktum att en romantisk syn på litteraturen, och den ”känslans sanning” som utgör kärnan i litteraturens särskilda kunskap i ett sådant sammanhang, kan ses som ett så sublimt språk att det svårligen kan samsas med en för övrigt prosaisk språkundervisning.

⁵⁰⁷ Magnus Persson, ”Läsning i skolan – och läsning i den högre skolan”, *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10, s. 167.

Litteraturens autonomi

Den litteraturdidaktiska forskning som tecknat modersmålsämnets historia i den svenska skolan – till exempel Jan Thavenius exposéer – har hävdat perioden mellan förra sekelskiftet och fram till åren omkring 1950 som litteraturundervisningens storhetstid, byggd på en nyhumanistisk, romantiskt idealistisk tradition. Ser vi litteraturundervisningen från en punkt inom en sådan idealistisk tradition blir det emellertid uppenbart att litteraturundervisningen inte endast är en delmängd av modersmålsundervisningen. Som vi såg exemplifierat i utdragen ur Hugo Swenssons roman i förra kapitlet har litteraturens självklara plats i undervisningen att göra med att litteraturen är större än undervisningen, ja, att litteraturen och litteraturundervisningen rentav står i ett motsatsförhållande till varandra, att de representerar olika kunskapsmässiga modus. Swenson beskriver saken när han gestaltar adjunkt Hoffmans väg hem från skolan efter mötet med litteraturen i undervisningssituationen:

Och han gick hem, lite dröjande och tankfull men buren av en underlig lätthet, som om hans kropp mist något av sin förra tyngd. Och han såg sig själv i förhållande till sina tre herrar. Staten var ordning och betygs kategorier, Riket var kunskaper, kraft och heder, men Apollo, det var den sällsamma lyftningen, som inte kunde med förståndsskäl förklaras, och som inte hade något att göra med plikt eller kärlek till ungdomen eller ”fallenhet för lärarkallet”. Han kände, att denna klarhet och lyftning på något sätt blivit hans egendom för alla tider.⁵⁰⁸

Utsagan visar på karaktäristiskt vis den romantiskt idealistiska synen på litteraturen som transcendens och tidlös enhet – en ”egendom för alla tider” – men den pekar också på ett särskilt kunskapsmässigt förhållande mellan litteraturen och didaktiken. Litteraturen innebär en kunskap som inte med ”förnuftsskäl kan förklaras”, medan skolan står för den rationella kunskapen, för ”ordning och betygs kategorier”. Litteraturundervisningen kan därmed inte styras av klassrummets princip, den har ingenting att göra med intresse för ”ungdomen” eller ”fallenhet” för läraryrket.

Att på allvar företräda en sådan idealistisk, antipragmatisk ståndpunkt i dagens svenska skoldebatt eller i den litteraturdidaktiska forskningen är

⁵⁰⁸ Swenson, 1935, s. 195.

som vi redan har förstått en omöjlighet. Ändå finns det som vi har sett en genklang av sådana tankar, inte endast i textnära kompetensdidaktik, inte endast i de beskrivningar av en förlegad borgerlig bildning som ges av erfarenhetspedagoger, utan just i själva den spänning mellan fiktion och fakta, mellan estetiska och efferenta läsararter som karaktäriserar den svenska litteraturdidaktiska formationen. Det är denna spänning som av Lars-Göran Malmgren beskrivs på en ideologisk nivå som en konflikt mellan synen ”på mänskligt liv som erfarenhet i ett historiskt sammanhang” och föreställningen av ”existensen i sig som något centralt och oföränderligt”.⁵⁰⁹

Emellertid visar sig, som vi har sett, litteraturdidaktikens ”antingen eller” ofta som ett ”både och”. Det gäller också förhållandet till litteraturvetenskapens källflöde i den romantiska idealismen. Den litteraturens särskildhet som i dag ifrågasätts av subjektiva eller kontextuella faktorer är ur ett litteraturteoretiskt perspektiv utgångspunkten också för socialkonstruktivistiska idéer om kunskapsbildning. Den romantiska radikaliserings av Kants tankar om att vi bara kan se världen på det sätt som vi själva ser den, och att det vi uppfattar alltså är det sätt på vilket världen faktiskt existerar, är själva förutsättningen för den relativisering av värde- och kunskapsbegreppen som vi kan iakta inom den postmoderna eller kulturella vändningen. För romantikerna står litteraturen alltså för ett annat språk och ett annat tänkande än såväl det kommunikativa vardagliga språket som det identifierande, kategoriserande vetenskapliga språket. Paradoxalt nog möjliggör en sådan litteraturens särskildhet både tanken om litteraturens autonomi och den subjektivering och privatisering av läsupplevelsen som numera utgör ett ifrågasättande av litteraturens särskildhet.

I sitt förhållande till litteraturvetenskaplig teoretisk tradition har litteraturdidaktikens socialkonstruktivistiska kunskapsbegrepp samma utgångspunkt som den idealistiska synen på litteraturen som en särskild form av kunskap och ett särskilt, ursprungligt språk. Att skillnaden mellan det som av Malmgren beskrivs som en ”betoning av form och estetisk upplevelse” och av litteraturen som ”en perspektivskapande innehållsmässig bearbetning av igenkännbara erfarenheter” ändå visar sig som en avgörande ideologisk spänning i den litteraturdidaktiska diskursen beror således på synen på litteraturens autonomi. När socialkonstruktivistisk teori appliceras på empiriska undersökningar av

⁵⁰⁹ Malmgren, 1997, s. 90.

subjektiva läsningar uppstår inte endast en epistemologisk komplikation, ur ontologisk synpunkt har litteraturen som entitet blivit helt utbytbar mot denna enskilda subjektiva läsning.

Det är mot bakgrund av en sådan avgörande spänning inom den litteraturdidaktiska formationen – men också mot bakgrund av trycket utifrån, på såväl forskning som undervisning att förklara sitt berättigande – som frågan om litteraturdidaktikens legitimitet och funktion måste ses. Om litteraturen uppfattas som en särskild entitet, om vi understryker dess autonomi, kommer den att stå fri också från klassrummets princip, men på samma gång också löpa risken att ställas helt utanför den. Litteraturens särskildhet gör den då irrelevant i de utbildningspolitiska diskurser som omger den litteraturdidaktiska formationen. Den kan möjligen komma i fråga som något som tillfredsställer ”personlig smak och känsla”, när väl de riktiga kunskaperna inhämtats, det vill säga ”det för individen nyttiga och behövliga”.⁵¹⁰

Frågan om litteraturdidaktikens legitimitet och funktion är ytterst en fråga om vilken kunskap som är av mest värde. För att motivera en litteraturens plats i skolundervisningen – och en forskning kopplad till den – måste litteraturens och litteraturläsningens specifika värde klargöras. För att det ska vara möjligt måste litteraturens särskildhet bestämmas, också om det handlar om ett vidgat litteraturbegrepp eller endast om litteraturen som en funktion av en särskild läsning, en läsning som exempelvis i särskilt hög grad kan bidra till demokratisk fostran.

I dialogen *Protagoras* ställer Platon som bekant kunskapen mot visdomen. Den förstnämnda kan läras ut, men inte den senare, menar Sokrates:

Också i vårt privatliv saknar de kunnigaste och dugligaste medborgarna förmågan att förmedla den duglighet som de äger till andra. Ta Perikles till exempel, fadern till de här båda ynglingarna: i alla ämnen där det finns lärare har han låtit fostra dem på ett alldeles utmärkt sätt, men i sin egen speciella skicklighet fostrar han dem varken egenhändigt eller anförtror uppgiften åt någon annan. I stället strövar de omkring och betar på egen hand likt lössläppt boskap i hopp om att de ska råka på dugligheten av en slump. (319e-320a)⁵¹¹

⁵¹⁰ Citaten ur Herberts Spencers *Education, Intellectual, Moral and Physical*, 1861, är hämtade från Claes Ahlunds avhandling om den skandinaviska universitetsromanen, där de i sin tur är hämtade från den svenska översättningen av Spencer från 1883, *Uppfostran i intellektuell, moraliskt och fysiskt afseende*. Ahlund, 1990, s. 150.

⁵¹¹ Platon, *Skrifter, bok 2*, (övers. Jan Stolpe), Stockholm: Atlantis, 2001, s. 79.

Under litteraturundervisningens storhetstid, exemplifierad av utdragen ur Swenssons roman, har litteraturen fått stå just för visdomen, men också under senare tid har litteraturens särskilda värde ställts emot den rationella kunskapen.⁵¹² Platons välkänt negativa syn på litteraturen förbyts redan hos Plotinos till en privilegierad ställning som vi sedan kan se ytterligare utvecklad hos romantikerna, där litteraturen står just för det ideala, för en särskild kunskapsform med möjlighet att förmedla visdomar. En sådan syn på litteraturen tycks dröja kvar också i en mer pragmatiskt inriktad läsforskning, där litteraturen ges en särskild förmåga att exempelvis lära ut demokratisk duglighet. Frågan om litteraturdidaktikens legitimitet och funktion måste således av flera skäl besvaras med litteraturens särskildhet i den pedagogiska situationen.

Klassrummets sanning

I de föreläsningar som Foucault höll vid *Collège de France* under sitt sista år – samlade i engelsk översättning under titeln *The Courage of Truth* – utvecklar han sanningsbegreppet i förhållande till det klassiska grekiska begreppet *parrhesia*, ”sanningssägande”. Som utgångspunkt tar han ett resonemang om skilda former av kunskap som till stora delar liknar den uppdelning som görs av Platon i dialogen *Protagoras*. Men förutom skillnaden mellan den kunskap som kan läras ut och den visdom omkring vilken man endast kan tåga, finns också den kunskap som i sig innebär en risk, en fara, det vill säga en kunskap vars sanning sätter de vedertagna sanningarna på spel. I utbildningssammanhang, när vi talar om lärarens förhållande till sina elever i klassrummet, måste vi tänka oss en kunskap och ett sanningsbegrepp som utgår från den reella kunskap som läraren kan förmedla, eller som är ”förmedlingsbar” i relationen mellan lärare och elev, mellan elev och elev. Uppdelningen av en sådan kunskapsbildning i en teoretisk och en praktisk sida är egentligen bara två sidor av samma mynt, vilket också den svenska didaktiska och pedagogiska klassrumsforskningen hävdar. Den kunskap, den *know-how*, som finns omkring en företeelse måste också vara kopplad till den

⁵¹² Ett exempel är den i det förra kapitlet nämnde amerikanske litteraturdidaktikern Bruce Fleming, som menar att litteraturen, i motsats till kunskapen, *the knowledge paradigm*, är en del av *the wisdom paradigm*. Litteraturen lär oss ingenting nytt, snarare förändrar den världen genom att artikulera och sätta det i fokus som vi redan upplevt. Fleming, 2003.

praktik som gör det möjligt att förmedla den, eller ”skapa” den i ett sammanhang – den teoretiska kunskapen omkring en företeelse, *tekhnē*, är en del av ett praktiskt sammanhang, en helhet, en *askēsis* eller *melete*. I den didaktiska eller pedagogiska forskning som undersöker lärarens särskilda förutsättningar i klassrummet – till exempel Stefan Lundströms avhandling – blir denna enhet, eller detta kontinuum, av teoretisk och praktisk kunskap en grundläggande del av den sanning som uppstår och förs vidare i en utbildningssituation. Vi såg också att själva utgångspunkten för den nya svenska litteraturdidaktiken, genom erfarenhetspedagogikens grundläggande tankar, står att finna i just denna enhet av teoretiskt och praktiskt, den syntes mellan dem, som i den konkreta dialektiken kallas praxis. Den kunskap som i dessa sammanhang associeras till läraren i klassrummet – antingen denne ses som en förmedlare av en specifik kunskap eller en möjliggörare av en kunskapsbildning som också utgår från eleverna – uppfattas just som en sådan enhet eller helhet. Det stoff, det ämne – i vårt fall litteraturen – som är föremål för ett särskilt avsnitt av undervisningen, en specifik modul inom ”utbildningsväsendet”, kan bara utgöra en mycket begränsad del av en sådan helhet, också när vikten av den understryks. De procedurer som bestämmer klassrummets *tekhnē* måste också involvera en mängd andra färdigheter än bara dem som rör det specifika ämnesstoffet. Det kan, som i Hugo Swenssons skenbart föräldrade gestaltning, röra sig om förmågan att upprätta ”betygskategorier”, om en svårbestämd ”fallenhet” för läraryrket, eller om en ”kärlek till ungdomen” – i dagens litteraturdidaktik ofta översatt till ett intresse för ”ungdomskulturer” och för nya litterära modaliteter.

I ett sådant sammanhang – i de procedurer som hör ihop med ”klassrummet” – kan litteraturen, också när den är ”schemalagd”, inte utgöra annat än en liten del av helheten, kanske i form av ett kommunikativt verktyg, kanske som en nivå i en socialiseringsprocess. Som vi redan har sett innebär det att ett insisterande på litteraturen som en särskild form av kunskap innebär att den antingen blir mer eller mindre irrelevant i utbildningssituationen, eller att den ställs i kontrast till svenskämnet och skolans ordning på ett sådant sätt att den framstår som alltför omfattande för att egentligen få plats i ett klassrum, en Apollons sällsamma lyftning ”som inte kan med förnuftsskäl förklaras”, kanske i likhet med ”visdomsparadigmet” omöjligt att förmedla.

Också i förhållande till de skilda sanningsbegrepp som hör ihop med formerna för kunskap uppstår problematiska inkongruenser mellan den litteraturens särskildhet som gör att vi över huvud taget kan avgränsa den, och litteraturredaktikens anspråk på litteraturens särskilda plats i de procedurer som utgör klassrummets kunskapsbildning. Med utgångspunkt hos Platon menar Foucault att den sanning som är förenad med *tekhne* – här beskrivet som klassrummets sanning – alltid är en sanning utan avgörande risk:

Everyone knows, and I know first of all, that you do not need courage to teach. On the contrary, the person who teaches establishes, or at any rate hopes or sometimes wants to establish a bond of shared knowledge, of heritage, of tradition, and possibly also of personal recognition or friendship, between himself and the person or persons who listen to him. Anyway, this truth-telling establishes a filiation in the domain of knowledge.⁵¹³

Med andra ord kan vi tala om klassrummets "sanning" som ett särskilt utestängningssystem beroende av det reglerade förhållandet mellan dess "aktörer", ett reglerat förhållande, en "familjaritet", mellan lärare och elever, mellan elever och elever, som påverkar kunskapsbildningen. Mot en sådan ordning ställer Foucault *parrhesiasten*, sanningsägaren, som alltid måste ta en risk, och ett sanningsbegrepp som alltså är oberoende av utbildningssystemets jurisdiktion. Det heter om *parrhesiasten* att han riskerar relationen till den person till vilken han talar: "And in speaking the truth, far from establishing this positive bond of shared knowledge, heritage, filiation, gratitude, or friendship, he may instead provoke the other's anger."⁵¹⁴ En sådan kunskap skiljer sig både från *tekhne*, klassrummets kunskap, och den kunskap byggd på visdom som inte är möjlig att lära ut. Som exempel på en kunskap som utgår från *parrhesia* tar Foucault den cyniska filosofin och de historier som berättas omkring Diogenes från Sinope. Medan Sokrates av oraklet i Delphi mottog de berömda orden *gnothi seauton*, känn dig själv, uppmanades Diogenes av oraklet att växla valutan, omvärdera valutan, förändra dess värde: *parakharaxton to nomisma*. Visdomsorden är, som brukligt när det gäller oraklet, dunkla och öppna för ett flertal tolkningar. Det har talats om en relation mellan de sokratiske visdomsorden och sentensen som tillskrivs

⁵¹³ Michel Foucault, *The Courage of Truth. The Government of Self and Others II. Lectures at the Collège de France, 1983-1984*, Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan, 2011, s. 24.

⁵¹⁴ *Ibid.*, s. 24-25.

Diogenes – måste man omvärdera sin valuta för att känna sig själv eller är det när man känner sig själv som man kan omvärdera sin valuta?⁵¹⁵ – men framför allt om hur sentensen pekar på en förändring av tingens ordning. Associerad till *nomisma*, valutan, är *nomos*, lagen, och därmed är principen för ändring av *nomisma* också relaterad till förändring av traditionerna, att bryta med dem, att bryta mot regler, vanor, konventioner och lagar.

Steget är inte långt till att se litteraturen, det specifika poetiska språk som vi har talat om, som just en sådan specifik kunskap, en kunskap vars princip är att ändra valutan, att bryta mot konventioner och lagar. Det är en sådan ”främmandegöring” vi kan finna i den modernistiska litteraturen, i den litteratur som alltifrån den ”romantiska revolten” växlat konventionens ”smak, njutning och naturlighet” till ”det skandalösa, det fula, det omöjliga”.⁵¹⁶ Det är en sådan särskild sanning som vi kan finna i ett språk som inte har något annat än sig självt att åberopa, ingen annan referentialitet än orden på papperet.

Det är således fråga om litteraturen som en kunskap som ”inte kan med förnuftsskäl förklaras”, det vill säga just den kritik mot litteraturen och poeterna som Platon framför i *Staten*. Den vetenskapliga sanningen – skolan och klassrummets sanning – står här i opposition till den sanning som står att finna i den litterära kunskapen. Litteraturen är en kunskap utanför förnuftet, en känslans kunskap. I förhållande till den vetenskapliga sanningens objektivitet är den subjektiva känslans kunskap egentligen en lögn. Eller mer preciserat – med de ord som Platon lägger i Sokrates mun i *Staten* – litteraturen är en kroppslig, känslomässig kunskap som inte kan skilja falska satser från sanna. Poetisk meter och *mimesis* lär vi oss genom våra kroppar, det vill säga genom åtrå, inte genom förnuft.⁵¹⁷

Poetry and *mimesis* achieve their governing authority over human souls not through concepts, propositions, or argument but from materials out of which they are made – sound, image, control of temporality, and psychic immediacy – and from the effects of these materials on the different components of the

⁵¹⁵ Foucault refererar här till resonemang förda av Julianus Apostaten, ”Julianus avfällingen”, romersk kejsare i Konstantinopel mellan 355 och 360. Foucault, 2011, s. 241 ff.

⁵¹⁶ Foucault, 1974 (1966), s. 300.

⁵¹⁷ Danielle S. Allen argumenterar för att Platons kritik av poesin egentligen är mer mångfacetterad än vad som vanligen tas för givet. Också den filosofiska diskursen använder bilder och metaforer, ”skugg-makeri”. Danielle S. Allen, *Why Plato Wrote*, Malden MA, Chichester, Sussex & Oxford: Wiley-Blackwell, 2010, s. 55-69.

human soul, on the different cognitive capacities, and on their interplay. Poetry's narratives, images, metaphors, analogies, music, and dramatic imitations can be used to implant either true or false concepts in the mind of audiences.⁵¹⁸

En sådan föreställning om litteraturens särskilda språk, det konstnärliga språk som framför allt pekar mot sin egen materialitet, är således livskraftig genom historien. Det gäller likaså tanken om att den konstnärliga sanningen inte är en sanning i objektivt verifierbar mening, utan snarare en ”känslomässig” sanning. Vi har sett hur ett sådant tänkande avspeglar sig såväl på ett övergripande plan i de vetenskapliga diskursernas vilja till sanning, där gallringssystemet förpassar subjektiva utsagor från de vetenskapliga kategorierna till litteraturen, som inom den litteraturdidaktiska forskningstraditionen, där den visar sig i en uppdelning mellan fakta och fiktion eller mellan subjektiva och objektiva läsararter.

Föreställningen om litteraturen som en särskild form av kunskap – idealistisk till sin upprinnelse – återverkar således i högsta grad på den svenska litteraturdidaktiska forskningen, också om den med sitt konstruktivistiska kunskapsbegrepp tycks ha givit litteraturens autonomi förlorad i förhållande till ett antropologiskt kulturbegrepp eller ett vidgat textbegrepp. I det avslutande avsnittet i sin avhandling skriver Olin-Scheller:

Kompetensen att läsa och skriva typografisk text innefattar visserligen såväl en oundgänglig del av de förmågor människor i vårt samhälle måste behärska, som ett viktigt kulturellt redskap för kommunikation och förståelse. Att barn och ungdomar tillägnar sig skriften som redskap för reflektion och kommunikation, hör till de allra mest grundläggande uppgifterna för skolan. Men en väsentlig del av svenskämnets ansvar är också att utveckla elevernas kunskaper om text och berättande. Detta inte minst för att läsning av fiktionstext ger människan redskap att strukturera sina erfarenheter narrativt och expressivt. Att här dra en skarp gräns mellan litterära och andra texter vore olyckligt.⁵¹⁹

Utsagan får betraktas som karaktäristisk för den svenska litteraturdidaktiska formation så som den visar sig i avhandlingarna från 00-talet. Det talas här om två skilda ”kunskaper” associerade till

⁵¹⁸ Ibid., s. 64.

⁵¹⁹ Olin-Scheller, 2006, s. 235-236.

litteraturstudiet eller till skolämnet svenska, en som handlar om en grundläggande färdighet att ”läsa och skriva typografisk text”, en annan som ger ”människan redskap att strukturera sina erfarenheter narrativt och expressivt”. Av de tre skilda former av kunskap som är kopplade till de sanningsbegrepp som Foucault diskuterar ger utsagan exempel på två. Konsten att läsa och skriva är tydligt exempel på det som kallas *tekhne*, en färdighet som förs vidare, medan den kunskap som handlar om att strukturera egna erfarenheter kan sammanfattas i frasen *gnothí seanton*, känn dig själv. Saknas gör däremot den tredje kunskapsformen, den som handlar om att växla valutan, om den omkastning av de andra kunskapsformerna som litteraturen kan stå för.

Den pragmatiska sanningen

”Att dra en gräns mellan litterära och andra texter vore olyckligt”, hörde vi Olin-Scheller säga, men den klassrummets princip som gallrar diskursen måste med nödvändighet ständigt uppsöka och undersöka en sådan gränsdragning. Antingen det nu handlar om att försvara den traditionella litteraturens plats i svenskundervisningen eller om att förespråka en ”narrativ kompetens” är diskussionen omkring gränsdragningen väsentlig för att det över huvud taget ska vara möjligt att besvara frågor om den litteraturdidaktiska forskningens relevans i förhållande till såväl litteraturvetenskapliga och didaktiska forskningsfält som för den så kallade ”verkligheten” i skolan.

Gränsdragningen mellan ”litterära” texter och ”andra texter” är således också avgörande ur epistemologisk synvinkel, eftersom den, förutom den rent konkreta gränsdragningen mellan olika genrer och läsarter, pekar på två skilda förståelser av den litteraturdidaktiska kunskapsbildningen. Dels har vi litteraturen som ”redskap för kommunikation”, det vill säga förmågan att ”läsa och skriva typografisk text”, dels har vi litteraturen som ”redskap” för eleverna att ”strukturera sina erfarenheter”. Dessa två ”användningsområden” för litteraturen i klassrummet är också de två huvudsakliga argumenten för att vi bör ge litteraturstudiet plats i skolan, ja, för att vi över huvud taget bör läsa litteratur. Den traditionella litteraturen, den ”typografiska” texten, kan endast försvara sin plats i klassrummet genom att den utgör arbetsmaterial när läsandets och

skrivandets grundläggande *teknik* ska läras ut, men egentligen är det i ett sådant sammanhang knappast görligt att skilja vissa typografiska texter från andra, fakta från fiktion. Den litterära texten tycks dock fortfarande ha en särskild roll att spela i klassrummet, den kan erbjuda det som i flera av de didaktiska avhandlingarna kallas ”fiktionskompetens” eller ”narrativ kompetens”. En sådan narrativ kunskap utvecklas i förhållande till ”fiktionslitteraturen” och ger förmåga att strukturera egna erfarenheter. Också med en sådan definition av litteraturen som skilda redskap för kunskapsbildning blir således gränsdragningen mellan litterära texter och andra texter avgörande för den litteraturdidaktiska formationen.

I den diskurs vi studerat blir det centrala begreppet ”fiktionslitteratur” ibland liktydigt med ett vidgat textbegrepp, och står då för multimodalt berättande och ett semiotiskt genrebegrepp. I forskningssammanhanget står det ofta implicit för något som omfattar all litteratur, utan hänsyn till genregränser eller medium, men också här kan det vara skäl att fråga sig hur begreppet eventuellt kan fungera som utestängningssystem. Betraktat på det sättet visar det sig exempelvis att begreppet ”fiktionslitteratur” i stort sett utesluter en av det klassicistiska systemets huvudgenrer, nämligen lyriken. Än mer talande blir en sådan uteslutning om vi betänker att det är lyriken som utgjort huvudsaklig modell för resonemangen om det litterära språkets särskildhet, exempelvis den opposition till det vedertagna, den omvärdering av den gängse språkliga ”valutan” som Foucault diskuterar i *Les mots et les choses*, från den romantiska revolten till Mallarmé. Nu framträder litteraturens särskilda roll i didaktiska sammanhang och litteraturens särskildhet som språklig handling än mer tydligt i opposition till varandra. Frågorna om litteraturens legitimitet och funktion kan besvaras på olika – stundvis motsägande – sätt beroende på om de ställs innanför den litteraturdidaktiska formationen eller utanför den, i det litteraturvetenskapliga forskningsfältet i sin helhet. Det som vi tidigare iakttagit som ett inom litteraturdidaktiken skiftande förhållande till ”litteraturvetenskaplig teori och metod” visar sig som olika spridningsmönster inom de vetenskapliga formationerna. Beroende av de objektområden omkring vilka utsagorna bildar spridningsmönster kommer svaren på frågorna om litteraturen och litteraturstudiets relevans och funktion att skifta. Frågorna ställs i omgivande diskursiva formationer, i ett bredare lager av *savoir*, i massmedia, i politiska

styrdokument, i utbildningsdebatten, och har där samma riktning. Svaren kommer däremot att få skilda spridningsmönster i förhållande till de objekt som de bildar. Frågan om vilken kunskap som är av mest relevans i skolundervisningen – och därmed också vilken typ av forskning som är mest värdefull för en sådan kunskapsbildning – besvaras naturligtvis på skilda sätt beroende på utsagens plats i spridningsmönstren. I den mån den ”rena” litteraturvetenskapliga forskningen – den som bland annat Jenny Bergenmar beskriver som den diskursiva regimen ”litteraturvetenskaplig teori och metod” – befattar sig med utbildningsvetenskapliga forskningsfrågor uppvisar den ett spridningsmönster omkring objektområdet litteratur. Men också den forskning som vi här har kallat litteraturdidaktisk, och som har sitt ursprung i den svenska erfarenhetspedagogiken, måste naturligt nog utgå från att litteraturen har en särskild roll att fylla i den pedagogiska situationen. Här kompliceras emellertid svaren på frågorna om denna särskilda roll av det faktum att den objektomän omkring vilket spridningsmönstret ordnar sig utgörs av klassrummet snarare än av litteraturen, också om litteraturen så som den visar sig i klassrummet kan utgöra viktigt fokus. För den allmäntdidaktiska eller pedagogiska forskningen finns det däremot inget sådant litteraturstudiets primat.

Vi ser alltså hur viljan till sanning ger skilda spridningsmönster inom skilda diskursiva formationer. Den sanning om litteraturen som ett särskilt språk och en särskild form av kunskap som reglerat den litteraturteoretiska diskursen från romantik till modernism, kan inte påvisas i en klassrumsstudie av läsning eller av den kommunikation mellan informanter som utgår från denna läsning. I en pedagogisk forskning som utgår från ett socialkonstruktivistiskt kunskapsbegrepp och en pragmatisk filosofi är sanning snarast att betrakta som en aktivitet, till exempel som ”det vi gör” tillsammans i klassrummet. Vanligt inom den utbildningsvetenskapliga forskningen är också ett kunskapsbegrepp som utgår från en naturlig vilja att åstadkomma det för alla bästa. En sådan vilja till sanning är synlig i skolans styrdokument som den ”demokratiska sanningen” eller ”värdegrundens sanning”, och visar sig i den litteraturdidaktiska forskningen som en tendens att förorda litteraturen som ett särskilt väl lämpat verktyg för att söka en sådan kunskap. Här spelar John Dewey och den pragmatiska filosofin en avgörande roll, både för den socialkonstruktivistiska pedagogiska forskningen och för den reader response-teori som från och med

introduktionen av Rosenblatt fått sådan betydelse för den svenska litteraturdidaktiska formationen. Den pragmatiska viljan till sanning är konstruktivistisk i så måtto att den utgår från att idéer blir sanna i exakt den utsträckning som de hjälper oss att upprätta ”ett tillfredsställande förhållande till andra delar av vår erfarenhet”.⁵²⁰ Idéer är således instrumentellt sanna, det vill säga sanna i ett bestämt syfte. Eller som William James formulerar saken: ”Det sanna är, för att uttrycka det väldigt kort, bara det ändamålsenliga i vårt sätt att tänka, precis som ’det rätta’ bara är det ändamålsenliga i vårt sätt att bete oss.”⁵²¹

Det ändamålsenliga i vårt sätt att tänka bör, enligt pedagogen Åsmund Lønning Strømnes, här uppfattas som förmågan att uppnå psykisk jämvikt, att nya uppfattningar kan finna stöd i och ses som rimliga i förhållande till äldre uppfattningar. ”Tillspetsat kan man således hävda att Dewey betraktade sanningen som den insikt som gjorde människan trygg”, menar Strømnes.⁵²² Vidare konstaterar han att pragmatismens ”sammankoppling av ’det sanna’ med subjektiv, kognitiv tillfredsställelse /.../ har som väntat gett upphov till kritik”.⁵²³ Ursprungligen kom kritiken från Émile Durkheim, som vände sig emot det individuella och relativa sanningsbegreppet hos pragmatismen, och det som han kallade *radikal empirism*, det vill säga pragmatismens subjektiva verklighetsuppfattning, att det är tanken förbunden med handling som skapar verkligheten.⁵²⁴ Den kritik av Dewey som kan uppfattas i dagens utbildningsideologiska debatt i Sverige rör i första hand hans inflytande över den pedagogiska forskningen.⁵²⁵ Inom den litteraturdidaktiska

⁵²⁰ “It means, they say, nothing but this, *that ideas (which themselves are but parts of our experience) become true just in so far as they help us to get satisfactory relation with other parts of our experience*”, William James, *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking: popular lectures on philosophy*, New York: Longmans, Green and Co., 1907, s. 58.

⁵²¹ *Ibid.*, s. 222.

⁵²² Åsmund Lønning Strømnes, *Kunskapsyn och pedagogik. En historisk analys och jämförelse*, Stockholm: Liber utbildning, 1995, s. 160

⁵²³ *Ibid.*, s. 147.

⁵²⁴ Durkheims huvudsakliga kritik mot pragmatismen är att den gör kunskapen till ett subjektivt, personligt fenomen, och att sanningen därmed blir fullständigt relativ. Pragmatismen nivellerar allt, menar han, när den inte vill erkänna dualiteten mellan den individuella erfarenheten och den kollektiva erfarenheten, och att den därmed förnekar att det skulle finnas en aspekt av sanningen som är allmängiltig, opersonlig och varaktig. Émile Durkheim, *Pragmatism and Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983 (*Pragmatisme et sociologie*, 1955), s. 33-35.

⁵²⁵ ”Självfallet kan Deweys pedagogik, i rätta lärarhänder och i lagom doser, ge utmärkta resultat”, skriver Zaremba. ”Men när den blir till en statsideologi, hanterad av massutbildade professorer, är det avigsidorna som slår igenom. Den starka betoningen av elevernas lust och trivsel leder till idén att i lärandet får ingenting ta emot.” Zaremba, 2011, s. 135.

formationen är inflytandet från Deweys teorier inte lika märkbart, eftersom de där förmedlas framför allt via reader response-teorier. Emellertid gör också det faktum att litteraturdidaktiken utgör en litteraturvetenskaplig forskning vars spridningsmönster i första hand bestäms av klassrummets princip – av pedagogisk teoribildning i lika hög grad som litteraturvetenskaplig, och av samhällsvetenskapliga metoder – att pragmatiska teorier ges stort inflytande.

Att Dewey och den pragmatiska filosofin spelar stor roll för klassrummets princip, både direkt och indirekt, genom inflytandet från erfarenhetspedagogiken, förstår vi av den syn på litteraturens roll i lärandesituationen som Dewey ger prov på i sina essäer. Litteraturen är, menar han, en ”genuin utkristallisering av livet”, men för att den ska ha en moraliskt fostrande verkan måste den absorberas omedvetet. Den får inte dissekteras och analyseras, mottagaren måste stämma av sin egen erfarenhet mot litteraturen, så att läsningen kan bli en ”förfinad tillägnan”, en ”sublim konsumtion av mänsklig erfarenhet”.⁵²⁶

Vi känner här igen några viktiga tankegångar som visat sig i undersökningen av den svenska litteraturdidaktiska forskningen, från och med det erfarenhetspedagogiska genombrottet och framåt. Litteraturen har en särskild funktion att fylla som ”moraliskt fostrande”. För att så ska ske måste emellertid litteraturstudiet undvika att ”dissekera och analysera” litteraturen i traditionell textnära bemärkelse, och i stället låta läsarens egna individuella erfarenheter – läsarens upplevelser – möta litteraturens erfarenhet. I dagens svenska litteraturdidaktiska diskurs handlar moralisk fostran i första hand om demokratisk fostran, men litteraturen kan också försvara sin plats när det gäller just det individuella mötet med litteraturen, där ”identiteten” kan stärkas och med vars hjälp empatisk inlevelse kan uppövas.

Pragmatismen är emellertid ett tveeggat svärd i en argumentation för litteraturen och litteraturstudiet. Dewey menade visserligen att ämnesstoffet måste återföras på den erfarenhet som det abstraherats ur, men att stoffet borde ordnas efter yrke i stället för efter ämne, för att därigenom ge förutsättningar för en instrumentell och pragmatisk pedagogik. Det är inte svårt att se hur ett sådant program kan tilltala en utbildningsvetenskaplig forskning förknippad med lärarprofessionen, men det är samtidigt också en förklaring till varför litteraturen som

⁵²⁶ John Dewey, *Essays on Pragmatism and Truth, 1907-1909*, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1977, s. 207-208.

entitet tenderar att försvinna i de etnografiska undersökningar styrda av klassrummets princip som jag har studerat.

Medan ämnesstoffet i klassrummet – i grundskola eller lärarutbildning – låter sig kategoriseras efter yrken, är det inte på något sätt möjligt att ordna utsagorna i det litteraturvetenskapliga fältet som helhet enligt ett sådant kriterium. Den pragmatiska synen på individuell upplevelse och erfarenhet blir därmed ett exempel på hur förhållandet mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik bildar ett särskilt spridningsmönster omkring klassrummet som objektomän. För pragmatiken är också viljan till sanning knuten till den individuella händelsen – sanningen är det som händer, sanningen *görs* av händelsen. För den litteraturdidaktiska forskningens del innebär det, som vi har sett, att litteraturen uppstår i händelsen, i det individuella läsögonblicket, att det är där den blir ”sann”. I en bildningstradition som utgår från romantisk idealism innebär litteraturen, den betydelsefulla dikten, därmed en sanning som gör ett värdefullt liv möjligt. En sådan litteraturens sanning kan också uttryckas som en möjlighet till det *andra* livet, det liv som ”växlar valutan”. Litteraturen ställer oss då inför frågan om inte ett sant liv måste vara liktydigt med ett annat liv, en radikal ”annanhet”. Med samma sätt att se på saken är det litterära språket ”annanhetens” språk, sant i *parrhesiastisk* mening eftersom det inte uttalar något annat än sitt eget varande.⁵²⁷

⁵²⁷ Foucault, 2011, s. 244-245. Foucault gör ingen explicit koppling mellan litteraturens sanning och det ”andra livets” sanning, som den gestaltar sig i den västerländska filosofiska diskursen, men jag menar att de är förknippade med varandra genom ”annanhetens” tema. I fotnoten på s. 244-245 skriver översättaren Graham Burchell: ”Foucault introduces here the important theme of otherness (*allérité*) with the distinction and interplay between: an *other* life (*en vie autre*), in the sense of the mode of existence of the true life in this world, which is radically other than common or traditional forms of existence; the *other* world (*l'autre monde*), in the sense of the transcendent Platonic word of pure Forms, or the Christian hereafter; and an *other* world (*un monde autre*), in the sense of this world, but radically transformed and made other than its present form. It is often difficult to render the distinctions between these forms clearly in English while retaining the French play on the word *autre* and the possible implicit reference to the theme of otherness and, perhaps, to the idea of *penser autrement*, “thinking otherwise”, expressed by Foucault in *L'Usage des plaisirs*, (Paris: Gallimard, 1984)”, s. 15.

En repertoar av begrepp

Låt oss sammanfattningsvis dröja ytterligare en kort stund vid Olin-Schellers i de föregående avsnitten citerade utsaga om de olika kompetenserna, den typografiska kompetensen och den så kallade fiktionskompetensen. Ett av de utmärkande dragen för det litteraturdidaktiska spridningsmönstret så som det framträtt i min studie av avhandlingarna är den glidning mellan åtskillnad och syntes som ständigt är i rörelse inom diskursen. Olin-Scheller skiljer å ena sidan mellan en typografisk textkompetens och en fiktionskompetens men konkluderar å andra sidan att det vore olyckligt att ”dra en skarp gräns mellan litterära texter och andra texter”. De skilda kompetenserna är således associerade till de skilda texttyperna, de litterära och de ”andra”, fiktion och fakta, som i sin tur står för skilda kunskapsområden, men som det i själva verket vore olyckligt att skilja åt. Rent retoriskt ser vi här ett för den litteraturdidaktiska diskursen typiskt sätt att upprätta kategorierna fakta och fiktion genom att peka på att gränsen mellan dem är ”olycklig”.⁵²⁸

Självva begreppet kompetens är i rörelse mellan olika positioner och olika nivåer i den litteraturdidaktiska diskursen. När kompetensbegreppet introduceras i den svenska litteraturdidaktiska diskursen under slutet av 80-talet sker det som vi såg i samklang med Jonathan Cullers begrepp *literary competence*. Det ställs då mot erfarenhetspedagogiken i debatten om skolans litteraturundervisning, något som fortfarande är synligt i de litteraturdidaktiska avhandlingarna, exempelvis i Mehrstams *Textteori för läsforskare*, där en så kallad ”kompetenspedagogik” får stå för en didaktik inriktad på den litterära texten, medan erfarenhetspedagogiken företräder en mer läsorienterad syn på textens mening. Cullers kompetensbegrepp kritiserats också i den övervägande delen av den litteraturdidaktiska forskningen, dominerad som den är av erfarenhetspedagogiska ansatser. Den huvudsakliga kritiken gäller då det faktum att den litterära kompetensen räknar med en så kallad *ideal läsare*, en teoretisk konstruktion inom reader responses-teori som de erfarenhetspedagogiska forskarna väljer att ställa i opposition till det oräkneliga antalet ”verkliga läsare” och deras starkt skiftande respons. Cullers kompetensbegrepp har emellertid sina företrädare inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet, och jag har i den här avhandlingen pekat på Cai Svenssons avhandling

⁵²⁸ Olin-Scheller, 2006, s. 236.

från 80-talet, och på Lars Wolfs, Stig Bäckmans och Örjan Torells forskning under 90-talet, exempelvis den komparativa receptionsstudien *Literary Competence as a Product of School Culture*.

Spridningsmönstret omkring kompetensbegreppet är också synligt i diskussionerna om det bildningsbegrepp som får en renässans under 90-talet, underblåst av läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*. Vi minns att Jan Thavenius är bekymrad över att kompetensbegreppet är alltför förknippat ”med ord som kvalifikation och behörighet”, och att ”kompetens kan vara något negativt och ändå tilldelas högt värde inom sitt område och dessutom få erkännande för det”.⁵²⁹ Begreppet litterär kompetens blir stundvis också synonymt med ett särskilt ”vetenskapligt” sätt att läsa litteratur, det vill säga den närhet till ”litteraturvetenskaplig teori och metod” som vi tidigare iakttagit. Exempelvis Mossberg Schüllerqvist citerar i sin avhandling Vibeke Hetmars tankar om hur litteraturläraren socialiseras in i det vetenskapliga ämnet och utvecklar en specialiserad textkompetens som ”medför att de definierar en litterärt kompetent läsare som en som kan läsa litterärt på ett vetenskapligt sätt”.⁵³⁰ Således samma tankar som Jenny Bergenmar presenterade i sin kritik av projektet *Främlingskap och främmandegöring*, beskrivet i förra kapitlet.

Under 00-talet sker emellertid samtidigt en uppluckring av det polariserade spridningsmönstret omkring själva begreppet kompetens, som då börjar glida semantiskt i förhållande till nya bestämningar. Så talar till exempel Stefan Lundström och Olin-Scheller om en särskild *narrativ kompetens* i *Tjfs* didaktnummer 2010. Är narrativ kompetens ”en förutsättning i multimodala textuniversum”, frågar sig artikelförfattarna retoriskt och konstaterar att det i ”den narrativa kompetensen finns en potential som den institutionaliserade fiktionsläsningen fortfarande inte uppmärksammat i nämnvärd omfattning”.⁵³¹ Det kan tyckas som om begreppet narrativ kompetens är liktydigt med begreppet *fiktionskompetens* som bland annat Olin-Scheller själv använder i sin avhandling, men medan fiktionskompetensen framför allt handlar om en kompetens att ”läsa” berättelser i olika media tycks den narrativa kompetensen också inbegripa förmågan att producera dessa berättelser, att vara en så kallad *prosument*. Den narrativa kompetensen tycks också i större utsträckning

⁵²⁹ Thavenius, 1995, s. 76.

⁵³⁰ Mossberg Schüllerqvist, 2008, s. 28.

⁵³¹ Lundström & Olin-Scheller, 2010, s. 115.

direkt kopplad till de ”omfattande samhällsförändringar”, som många av de litteraturdidaktiska avhandlingarna på 00-talet tar som utgångspunkt: ”Historien har visat att det ofta finns en relation mellan mer omfattande samhällsförändringar och behov av nya sätt att uttrycka sig.”⁵³² I sin avhandling utgår Lundström från ett annat mer övergripande kompetensbegrepp, anknutet till denna ”omfattande samhällsförändring”, nämligen en allmän *humanistisk kompetens*. Begreppet hämtas från Fjord Jensens resonemang om en *femte kompetens*, en kombination av historisk, kommunikativ, kreativ och kritisk kompetens, som enligt Lundström ”uppfyller behovet av att kunna se helheter i det postindustriella samhället”.⁵³³

Kompetensbegreppet har således fått ett betydligt mer mångtydigt men också ett mer positivt laddat innehåll i de litteraturdidaktiska utslagorna under 00-talet. Vi kan konstatera att talet om kompetens lösgjort sig från sin ursprungliga bestämning i den litteraturdidaktiska diskursen som en särskild litterär kompetens kopplad till en ”särskild behörighet” eller till ett skolat ”litteraturvetenskapligt” sätt att läsa. Problemet med begreppets semantiska glidning inom diskursen, och dess frikoppling från det traditionellt litterära, skapar emellertid en del definitionsproblem, vilket Lars Brink påpekar i sin recension av Olin-Schellers avhandling:

På senare tid har man bland annat i skolans styrdokument kommit att tala om ”ett vidgat textbegrepp”, innefattande också bilder, filmer, TV-serier och digitalt material. Men när man talar om sådant som litterär kompetens, litteraturanalys eller litterär repertoar handlar det i allmänhet fortfarande om skönlitteratur och oftast i skriftlig form även om muntlig litteratur också hör dit. Det centrala är ändå att litteratur och litterär har ett starkt samband med ordet. Fiktion kan därmed vara såväl litterär som filmisk eller multimedial och fiktionskompetens kan avse både litterär kompetens och mediekompetens. Det finns förvisso beröringspunkter mellan dessa olika kompetenser och den ena kompetensen kan ofta påverka den andra men allt bör därmed inte föras in under rubriken litterär kompetens eller litterär repertoar, något som sker genomgående i avhandlingen.⁵³⁴

De olika definitionerna av kompetensbegreppet och dess bestämningar är således en del av den litteraturdidaktiska formationen så som den har

⁵³² Ibid.

⁵³³ Lundström, 2007, s. 57.

⁵³⁴ Brink, 2007, s. 360.

visat sig genom de utsagor som hålls för sanna inom spridningsmönstret och som jag här har studerat i texter från 70-talet och framåt. Att begreppen glider semantiskt inom *connaissance*, att vissa definitioner skjuts över marginalen till ett omgivande fält av vetande, och att andra inlemmas och omformas inom den vetenskapliga diskursen, är ett givet resultat av det ständigt skiftande spridningsmönstret omkring ett objekt som förändras i samklang med de utsagor som riktar sig mot det. Begreppen – de definitioner av dem som är i rörelse inom den specifika formationen – kan, tillsammans med en samling teoretiska utgångspunkter, några metoder, en korpus av påståenden som hålls för sanna, sägas utgöra själva spridningsmönstret omkring objektet. Genom att studera den specifika vetenskapen och det utestängningssystem som utgörs av viljan till sanning har vi också kunnat upptäcka hur begränsat ett sådant spridningssystem verkligen är, hur likformigt mönstret.

Förutom kompetensbegreppet finns det ett fåtal andra begrepp som dyker upp i de flesta av de avhandlingar som utgjort mitt huvudsakliga undersökningsmaterial. Vi har talat om *dialogismen* som fått en annan betydelse i förhållande till klassrummets princip än vad den ursprungligen hade i Dostojevskijs poetik enligt Bachtin. Vi har också sett hur begreppen kan röra sig mellan nivåerna i diskursen, så att ett specifikt underordnat begrepp kan visa sig täcka in en samling metoder, eller ett teorikomplex, eller till och med visa sig vara liktydigt med de gränser som definierar formationen. Så har vi till exempel sett hur begreppen dialogism och dialogiskt klassrum gjorts liktydiga med begreppet didaktik, i betydelsen en vetenskapligt relevant diskurs omkring klassrummet. I det begreppspar som utgörs av dialogism respektive *monologism* står det förstnämnda för själva *connaissance*, för den vetenskapliga diskursen, medan den sistnämnda får stå för *savoir*, för det yttre trycket från omgivande diskurser, till exempel från media. Från en observationspunkt inom den litteraturredidaktiska formationen kan en sådan omgivande, avgränsande diskurs exempelvis beskrivas som ”diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaureringen av ämnet”. I Bergöös avhandling ställs *savoir* och *connaissance* i förhållande till studiens informanter, lärarstudenterna: ”Den svenska mediedebattens aktörer kan sägas röra sig i den förra diskursen medan de studerandes frågor och teman kan sägas röra sig mellan en svenskämnesdidaktisk utmaningsdiskurs och en förfalls- och restaureringsdiskurs.”⁵³⁵

⁵³⁵ Bergöö, 2005, s. 289.

Repertoar är ett annat av de begrepp som uppvisar liknande rörelser mellan diskursiva nivåer och betydelser. Vi har sett hur begreppet introduceras i svenska sammanhang av Lars-Göran Malmgren som en del av McCormicks reader response-teori och hur det sedan uppträder i de flesta av de litteraturdidaktiska avhandlingarna under 00-talet. Här blir begreppet en del av de teorier som utgör utgångspunkt för de vetenskapliga studierna, men begreppet glider också i betydelse på ett likartat sätt som kompetensbegreppet. I utsagan ovan, från Lars Brinks recension av Olin-Schellers avhandling, ser vi hur begreppet litterär repertoar görs liktydigt med begreppet litterär kompetens. Vanligt är att begreppet repertoar används just för att avgränsa särskilda kompetenser, till exempel lärarens litterära kompetens i kontrast till elevens narrativa kompetens. I Sten-Olof Ullströms avhandling förvandlas mötet mellan läsarens och textens repertoarer i McCormicks modell till mötet mellan lärarens respektive elevens repertoarer. Detsamma sker också i Olin-Schellers avhandling, men hon kan också visa på empiriska exempel där en texts repertoar möter läsarens repertoar. Lars Brink pekar på de problem som begreppets semantiska glidning innebär för analysen i Olin-Schellers avhandling:

Betydligt vagare och oklarare blir det däremot när avhandlingsförfattaren talar om att lärarens eller skolans repertoar eller till och med skolsystemets repertoar möter eleverna. Då sker en glidning i repertoarbegreppets betydelse mot smak, urval, preferenser eller ibland till och med mot läsart.⁵³⁶

Mot bakgrund av glidningen i begreppets betydelse inom den diskursiva formationen är det emellertid knappast riktigt att se det som en brist i Olin-Schellers analys av det empiriska materialet. Snarare bör det ses som ett spridningsmönster karaktäristiskt för den litteraturdidaktiska formationen i sin helhet. Utsagorna är här understödda den pragmatiska empirismens vilja till sanning. Också omfattande teoretiska begreppsapparater kan här göras till pragmatiska instrument på den empiriska metodens nivå: ”teoretiska systembyggen”, är enligt Ewald ”underordnade verktyg i den specifika undersökningen och har i första hand som uppgift att tillhandahålla en repertoar av begrepp”.⁵³⁷

En sådan pragmatisk empirism reducerar teoretiska systembyggen till en uppsättning begrepp som är *underordnade* den specifika

⁵³⁶ Brink, 2007, s. 360.

⁵³⁷ Ewald, 2007, s. 82.

undersökningen, det vill säga empirin. Begreppen rör sig således – som vi har sett i fallet med begreppen kompetens och repertoar – mellan överordnade och underordnade positioner, mellan en ”förbegreppslig” och en begreppslik nivå, mellan *savoir* och *connaissance*. Till skillnad från vad som är fallet inom naturvetenskaperna lyder begreppen inom human- och samhällsvetenskaperna inte under strängt organiserade villkor: ”deras historia är inte berättelsen om hur en byggnad uppförs sten för sten”.⁵³⁸ Men också inom dessa ”människovetenskaper” finns mer stabiliserade områden, mer fixerade taxonomier än dem som vi sett uppträda i det fält av utsagor som utgör den litteraturdidaktiska formationen. Till en del beror den begreppslika relativismen säkerligen på fältets tvärvetenskapliga position mellan framför allt litteraturvetenskap och pedagogik – begreppen glider helt enkelt semantiskt när de överförs från ett tillämpningsfält till ett annat – och på det faktum att den ämnesdidaktiska forskningens avgränsning som särskilt forskningsfält inte ännu stabiliserats. Som vi har sett rör sig utsagorna mellan de omgivande diskurserna – till exempel skoldebatten i media – och det vetenskapliga spridningsmönstret på ett särskilt sätt när de regleras av en övergripande gemensam fråga om objektets relevans. Men det är också så att de epistemologiska spänningar som karaktäriserar formationen på ett särskilt sätt påverkar begreppsbyggnaden. I likhet med Ewalds utsaga ovan beskriver Lundström i sin avhandling en sådan epistemologi. Hans beskrivning av de så kallade metodvalen kan i större eller mindre utsträckning gälla för fältet i sin helhet, så som det har framträtt i min studie:

Även om forskningsmetoden inte har etnografiska ambitioner finns en etnografisk ansats i studien av lärarna. En sådan insamlingsmetod låter sig inte till fullo kontrolleras, vilket innebär att det i förväg är svårt att skapa analytiska kategorier eller teoretiska ramar inom vilken analysen ska ske. I stället växer teori och empiri fram tillsammans och beroende av varandra, det vill säga abduktivt. /.../ Analysen har därför inte ett teoretiskt fundament, utan de teoretiska utgångspunkterna ska ses som en repertoar av begrepp som successivt har byggts upp utifrån de behov som funnits att kunna förstå och förklara empiriska fynd, även om dessa inte alltid är oväntade.⁵³⁹

⁵³⁸ Foucault, 2002 (1969), s. 74.

⁵³⁹ Lundström, 2007, s. 51.

Den ”repertoar av begrepp” som ”successivt har byggts utifrån de behov som har funnits” för att ”förklara empiriska fynd” formulerar tydligt den pragmatiska viljan till sanning som Durkheim kallar *radikal empirism*. I enlighet med en empiristisk kunskapssyn är den svenska litteraturdidaktiska formationen intresserad av att förstå det yttre objektets betydelse, de ”empiriska fynden”, men eftersom en konstruktivistisk relativism underkänner den naiva realismens åtskillnad mellan ting och medvetande, upprättas i stället, i enlighet med en pragmatisk kunskapssyn, en provisorisk sanning i förhållandet mellan tinget och erfarenheten – att göra en erfarenhet är att oavbrutet förflytta sig från en aspekt av saken till en annan: ”det är att pröva, att utexperimentera sambanden mellan dem”.⁵⁴⁰ Eftersom den pragmatiska sanningen utgörs av det ändamålsenliga i vårt sätt att tänka, den tillfredsställande samordningen mellan erfarenheter, är det givet att begreppen definieras och omdefinieras ”utifrån de behov som funnits”. Teorier och metoder är därmed att betrakta som ”underordnade verktyg”, en ”repertoar av begrepp”, som fritt kan plockas upp när behovet finns. Med utgångspunkt i den föregående delens studier av det svenska litteraturdidaktiska fältet så som det visar sig i avhandlingarna kan vi således, genom att betrakta begreppens specifika semantiska förflyttningar, inte bara se hur dominerande erfarenhetspedagogiken är för formationen, utan också upptäcka ett avgörande inflytande från den pragmatiska empirismen.

⁵⁴⁰ William James, *A Pluralistic Universe: Hibbert Lectures at Manchester College on the Present Situation in Philosophy*, New York: Longmans, Green, 1909, s. 280.

Kapitel X

Sammanfattning och slutdiskussion

Analyskategorier

I den här undersökningen utgick jag från antagandet att ett nytt litteraturdidaktiskt forskningsfält börjar formera sig i Sverige från och med mitten av 70-talet. Pionjärinsatser på det litteraturdidaktiska området gjordes visserligen redan på 50-talet av Gunnar Hansson och Karin Tarschys, men det är först med den så kallade Pedagogiska gruppen i Lund som vi ser en diskursiv formation inom det litteraturvetenskapliga fältet som kan kallas litteraturdidaktisk eller litteraturpedagogisk. Genom att studera ett antal avhandlingar från 00-talet avsåg jag att i första hand göra en analys av *connaissance*, det vill säga det spridningsmönster som de vetenskapliga utsagorna bildar omkring det objekt som de riktar sig mot och konstruerar. I andra hand avsåg jag att genom studiet av det vetenskapliga spridningsmönstret bilda mig en uppfattning om *episteme*, det vill säga de både inre och yttre förutsättningar som bestämmer den särskilda vetenskapliga formationens spridningsmönster under en given tidsperiod. Med *episteme* avsåg jag då i enlighet med Foucaults arkeologiska teorier de relationer som under en viss period kan sammanföra de diskursiva praktiker som ger upphov till epistemologiska mönster, det vill säga vetenskaper, och det sätt som övergången till kunskapsteoretiseringen eller vetenskapligheten visar sig som ett särskilt spridningsmönster inom var och en av dessa diskursiva formationer.

Jag konstaterade också inledningsvis att litteraturdidaktiken befinner sig i gränslandet mellan flera akademiska discipliner och forskningsområden. Den kan bestämmas som en mycket begränsad delmängd i den litteraturvetenskapliga forskningen, som en delmängd i den utbildningsvetenskapliga forskningen, eller som i stor utsträckning liktydig med en svenskämnesdidaktisk forskning. Men dess avgränsning i förhållande till andra diskurser inom *connaissance* – vetenskaperna – är också beroende av förhållandet till ett större omgivande fält av vetande,

av *savoir*, exempelvis dess förhållande till utbildningssystemet eller till massmediala debatter om den svenska skolan. I kapitel II beskrev jag den bildningshistoriska bakgrunden till konceptionen av det ämnesdidaktiska forskningsfältet, men koncentrerade därefter min studie till ett antal avhandlingar och till frågan om förhållandet till litteraturvetenskaplig teoribildning. Jag menade här att varje vetenskaplig utsaga med sin placering inom ett specifikt spridningsmönster visade på ett större sammanhang av episteme.

I kapitel III – i min undersökning av det nya litteraturdidaktiska fältets koncipiering i slutet av 70-talet och början av 80-talet – visade det sig att litteraturdidaktikens placering i gränslandet mellan flera akademiska discipliner hade direkta teoretiska implikationer. I den didaktiska forskning som växer fram inom det litteraturvetenskapliga fältet och som får beteckningen erfarenhetspedagogik är det just ”tvärvetenskapligheten” som ska förmå att överbrygga den bestickande åtskillnaden mellan teori och praktik. I den teoretiska modell som erfarenhetspedagogiken hämtar från marxismen innebär tvärvetenskapligheten den *praxis* som ska bilda syntesen i dialektiken.

Sprickan mellan teori och praktik visar sig vid närmare betraktande vara just ett av de ”brott”, inkongruenser eller spänningar i de vetenskapliga diskurserna som analysen av episteme räknar med, ett brott med avgörande betydelse för den litteraturdidaktiska diskursens formering. Än mer betydande är den spänning mellan det objektivt vetenskapliga och det subjektivt identifikatoriska, vars teoretiska signifikans jag illustrerade med Lisbeth Larssons avhandling, men som på flera nivåer bestämmer den litteraturdidaktiska diskursens spridningsmönster. I studien av avhandlingarna fann jag en sådan spänning framför allt manifesterad i ett övergripande *utestängningsystem* som jag med Foucaults terminologi har kallat *viljan till sanning*, och som bestämmer vad som är möjligt att säga inom den givna formationen. Det visade sig också att en sådan vilja till sanning uppträder på olika sätt givet att vi studerar den antingen på en *mikroskopisk* eller på en *makroskopisk* skala. Jag kunde i studiet av de litteraturdidaktiska avhandlingarna upptäcka att en sådan spänning visade sig på ett särskilt sätt i behandlingen av empirin, men att den också var avgörande för de teoretiska utgångspunkterna. Avgörande var här åtskillnaden mellan olika läsararter – *effärenta* eller *estetiska*, *fiktiva* eller *faktiva* – och mellan olika ”texttyper”, mellan fiktionstexter och faktatexter. Den vilja till sanning

som här reglerade utsagorna visade sig paradoxalt nog som en tendens att på samma gång upprätta kategorierna och upplösa gränserna dem emellan. Förklaringen till det stod framför allt att finna på den övergripande epistemologiska nivån, där spänningen visar sig i förhållandet mellan teori och metod, men också i förhållandet till objektområdena, i kapitel VIII av denna avhandling uttryckt i förhållandet till ”litteraturvetenskaplig teori och metod”.

Att vi på den enskilda utsagans nivå kan upptäcka ett spridningsmönster omkring objektet ”litteraturläsning” är föga förvånande, men mönstret måste också förhålla sig till litteraturen som objekt. Litteraturen blir här något som uppstår i läsögonblicket, en subjektiv upplevelse, som ändå är möjlig att kategorisera i förhållande till olika läsararter. Också när gränserna mellan olika texttyper inte postuleras, när de endast kategoriseras som resultat av olika läsararter, innebär det ändå att åtskillnaden mellan fakta och fiktion återupprättas igen på andra sidan om den subjektiva läserfarenheten.

Den spänning på den epistemologiska nivån som jag redan i inledningen av min studie kunde påvisa som ett resultat av den litteraturdidaktiska forskningsens flerdisciplinära utgångspunkter avslöjade sig vid närmare studium framför allt som en spänning mellan socialkonstruktivistiska eller receptionsteoretiska utgångspunkter och så kallad etnografisk metod. På den makroskopiska skalan uppträdde dessa spänningar som kunskapsbegrepp vanskliga att förena, som en spänning mellan en konstruktivistisk och en empiristisk kunskapssyn. Medan man i de teoretiska utgångspunkterna begagnar ett kontextuellt, relationellt kunskapsbegrepp förutsätter behandlingen av empirin, av observationsmaterial och intervjuer med informanter, ett empiristiskt kunskapsbegrepp. Teoretiker som Bachtin, Ziehe, Hargreaves och McCormick åberopas inledningsvis, men används sedan ofta endast som metodverktyg i en empiristiskt färgad analys. Ett problem i det sammanhanget är att hela teorikomplex därmed underställs den empiristiska metoden och får tjäna som en ”repertoar av begrepp” med vilken forskaren kan examinera och kategorisera det insamlade materialet. Trots en läsarorienterad textontologi, trots att man utgår från att ”etnografisk text” och litterär text befinner sig på samma ontologiska nivå, förutsätter den litteraturdidaktiska forskningen en skillnad mellan text och upplevd verklighet, mellan text och erfarenhet. I de avhandlingar jag har studerat är det synligt såväl i avhandlingarnas

disposition som i den vikt som läggs vid informanternas betydelse för kunskapsbildningen.

En speciell förutsättning för dessa åtskillnader inom litteraturdidaktiken har jag funnit i det utestängningssystem som jag har kallat *klassrummets princip*. Det innebär att klassrummet är den objektomän som bestämmer de litteraturdidaktiska utsagornas spridningsmönster. Här fann jag en linje i den litteraturdidaktiska forskningen, från erfarenhetspedagogiken och framåt, där kategorierna fakta och fiktion, arbetsläsning och nöjesläsning, knyts till klassrummet som temporal och spatial ordning. En viss typ av läsning ägde då rum innanför klassrummets väggar, medan en annan typ ägde rum utanför klassrummet, i relation till det.

Samma ordning visar sig också i den specifika betydelse som begreppet repertoar givits inom den litteraturdidaktiska diskursen. Lärares repertoar, eller till och med skolans repertoar, ställs inom diskursen i relation till elevens repertoar. Det är ett förhållande, eller en spänning, som också representerar olika läsarter – exempelvis arbetsläsning och nöjesläsning – och olika ”texttyper” – fiktion och fakta, fiktion och faktion – eller distributionsformer – skriftlitteratur eller multimedia.

Den vilja till sanning som ordnar utsagorna i förhållande till klassrummet har således visat sig på flera nivåer i det spridningsmönster som jag har undersökt. På den makroskopiska skalan, på de vetenskapliga diskursernas nivå, i formeringen av *connaissance*, visar den sig som en gallring av det subjektivt upplevda till förmån för det objektivt vetenskapliga, medan den på den mikroskopiska skalan, i undersökningen av litteraturläsning, gör det subjektivt upplevda till forskningsobjekt. Här finner jag grunden till såväl den epistemologiska spänningen som till spänningen mellan olika läsarter och skilda texttyper. Den konstruktivism som görs till utgångspunkt för forskningen reduceras till den subjektiva konstruktionen av den litterära texten i klassrummet, medan förhållandet mellan det forskande subjektet och klassrummet som objekt förblir intakt i förhållande till en empiristisk kunskapsyn.

Den epistemologiska byggplatsen

I de avhandlingar jag har studerat visar sig således spridningsmönstret inte bara i spänningen mellan skilda läsararter utan också i förhållandet mellan skilda epistemologier. Avhandlingarna inleds vanligen med en positionsbestämning som beskriver förhållandet till klassrummet som objektomän. Därmed anges också var inom det didaktiska fältet som forskningen tar sin utgångspunkt. Står forskningen nära litteraturvetenskapens huvudfåra understryks litteraturens betydelse både i och i relation till klassrummet, står den närmare den pedagogiska forskningen är det i stället den relationella dynamiken i och omkring klassrummet som är huvudsaken. Emellertid är det samma teoretiska utgångspunkter i båda fallen, det vill säga litteraturvetenskaplig reader response-teori och socialkonstruktivistisk samhällsforskning. Det har inte heller någon betydelse för de inledande teoriavsnitten att det ibland anges att undersökningen vilar på så kallad abduktiv analys, och att teorin därmed – i likhet med vad som är vanligt inom det som i samhällsvetenskaperna kallas *grounded theory* – växer fram som ett resultat av det som efterhand kan uppdragas i det empiriska materialet.

Efter en sådan inledande positionsbestämning följer ett avsnitt som förklarar valet av metod, som inte behöver vara en självklar konsekvens av de teoretiska utgångspunkterna, men där teorierna får bidra med några användbara begrepp. Med ett par signifikanta undantag – framför allt Christian Mehrstams helt igenom teoretiska studie – används sedan etnografisk metod, etnografisk ansats eller så kallad skoletnografi för det empiriska materialet. I reflektionen mellan erfarenhet och text, eller mellan ting och medvetande, rör sig diskursen mellan objektiv studie av det empiriska materialet och en subjektiv gestaltning av klassrummets sammanhang. För att finna en avhandling som tillämpar de konstruktivistiska teorierna också i sättet att förhålla sig till undersökningsmaterialet måste vi röra oss utanför den litteraturdidaktiska avgränsning som här har gjorts. Lisbeth Larssons avhandling har jag återkommit till flera gånger under min studie, eftersom utgångspunkterna i reader response-teori får konsekvenser för studiens genomförande, och eftersom den därmed utgör ett ovanligt lyckat exempel på epistemologisk konsekvens.

För övrigt kan den kritik som Michael Gustavsson framför angående de litteraturvetenskapliga avhandlingar som använder så kallad ”modern

teori” under 80- och 90-tal – att de uppvisar en eklekticism i sitt användande av oförenliga teorier – också hävdas gentemot de litteraturdidaktiska avhandlingarna i denna studie. Men här är det knappast frågan om de enskilda avhandlingsförfattarnas vidlyftiga bruk av teoretiska ingångar, utan om en teoretisk pluralism, som på grund av spridningsmönstret mellan humanvetenskaplig och samhällsvetenskaplig *connaissance*, bestämmer den diskursiva formationen i sin helhet. Resultatet av en sådan pluralism blir inte heller detsamma inom den av modern kontextuell litteraturteori influerade litteraturvetenskapliga forskningen och den av framför allt samhällsvetenskaplig socialkonstruktivism bestämda litteraturdidaktiska forskningen. För den litteraturdidaktiska forskningen är det framför allt förhållandet mellan ett relationellt konstruktivistiskt kunskapsbegrepp och empiristisk metod som formerar fältet, det vill säga en reducering av teorierna till verktyg i behandling av empirin. Jag har dessutom funnit att flera av de litteraturdidaktiska forskarna är medvetna om den här epistemologiska komplikationen, denna diskrepans mellan två oförenliga kunskapsbegrepp, och att den diskuteras i några av de undersökta avhandlingarna.

En annan avgörande skillnad är att den litteraturteoriens autonomi som Gustavsson befarar i sin studie av de litteraturvetenskapliga avhandlingarna – det vill säga att diskursen formerar sig omkring objektområden ”litteraturteori” i stället för omkring litteratur – inte utgör någon potentiell risk i den litteraturdidaktiska formationen. Jag har visserligen funnit att litteraturläsningen som studieobjekt är så beroende av förhållandet till klassrummet att vi snarare kan tala om klassrummet som objektområde, men för övrigt är undersökningsobjektet fast och stadigt fixerat i den empiristiska diskursen.

Med sin anknytning till ett pedagogiskt forskningsfält har den litteraturdidaktiska formationen också ett annat förhållande till ett omgivande fält av *savoir*. I likhet med övrig utbildningsvetenskaplig forskning är litteraturdidaktiken utsatt för ett annat och mer påtagligt krav om tillämpbarhet och relevans i institutionella verksamheter utanför forskarsamfundet, än vad som är fallet med huvudparten av övrig litteraturvetenskaplig forskning. När det gäller den pedagogiska vetenskapsformationen har den allt sedan konceptionen i anknytning till lärarutbildningen bestämts av frågan om forskningens tillämpbarhet i den praktiska verksamheten. Den kris för pedagogiken som påtalats från

80-talet och framåt, och som kan sägas ha nått sin kulmen under 00-talets massmediala diskvalificeringar av den pedagogiska forskningen, spiller i så måtto också över på den litteraturdidaktiska forskningen. För det litteraturdidaktiska spridningsmönstret blir därmed frågor om litteraturen och litteraturstudiets relevans i ett samhällsperspektiv av grundläggande betydelse. Avgränsningen av litteraturen är naturligtvis av stor vikt också för den litteraturvetenskapliga diskurs där den utgör själva forskningsobjektet, men för den litteraturdidaktiska diskursen är frågor om litteraturens legitimitet och funktion själva förutsättningen för en formering av *connaissance*.

I inledningen av min studie frågade jag mig hur sådana krav på den utbildningsvetenskapliga forskningens relevans möjligen kan påverka den litteraturdidaktiska formationen, och på vilket sätt frågorna om litteraturens legitimitet och funktion visar sig i avhandlingar och andra vetenskapliga texter inom fältet. Jag följde den övergripande utbildningsideologiska diskursen från det skifte av episteme som sker under tidigt 1800-tal då en empiristisk kunskapssyn formerar de vetenskapliga objektomänerna samtidigt som en ny syn på det bildbara subjektet, på individen som kunskapens centrum, bryter in. Jag kunde då konstatera att etableringen av ett nytt litteraturpedagogiskt forskningsfält under 70-talet var beroende av en serie utbildningspolitiska reformer, där den högre utbildningen i större omfattning målinriktas och där lärarutbildningen akademiseras. Men det var också möjligt att se hur fältets framväxt har att göra med frågan om litteraturens och litteraturstudiets legitimitet och funktion ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv. I den utbildningsideologiska diskurs som uppstod omkring svenskämnet i ett bredare sammanhang av *savoir* erbjuder den nya forskningsmiljön ett svar på en fråga om litteraturstudiets relevans som utgår från den enskilda läsarens möjlighet att bearbeta erfarenheter. Frågorna om litteraturens särskildhet i det pedagogiska sammanhanget är emellertid komplexa eftersom de visar sig i det litteraturdidaktiska spridningsmönstret dels i förhållande till en idealistisk tradition och dels till en empiristisk tradition. Med en modell hämtad från Sven-Eric Liedman skulle vi kunna säga att den litteraturdidaktiska formationen bestäms av spänningen mellan en teoretisk och en empirisk pol.

Jag utgick också från att frågan om varför vi bör läsa litteratur har en särskild funktion som *tröske* i den litteraturdidaktiska diskursen. Med det avsåg jag frågans ursprung i ett omgivande fält av *savoir* samtidigt som

den utgör själva den grundläggande, konstituerande frågan för bildandet av litteraturdidaktisk *connaissance*. Jag kunde i de avhandlingar som här har varit föremål för studium finna att frågan knappast har varit möjlig att besvara inom ramen för en empirisk forskning. Trots att kravet på relevans i den didaktiska forskningen primärt måste besvara frågan om ämnesstoffets legitimitet i utbildningssammanhang visar sig kravet på relevans snarare som ett utestängningssystem som begränsar den litteraturdidaktiska forskningen till frågor om litteraturens funktion i förhållande till vissa eftersträvansvärda fostrans- och kunskapsmål – till exempel demokratisk fostran. Varför-frågan utgör därmed en mycket osäker gräns mellan *savoir* och *connaissance*, en gräns som i högre grad än i andra vetenskapliga formationer, till exempel inom litteraturvetenskaplig textanalytisk forskning, destabiliserar den didaktiska forskningens spridningsmönster. I själva verket är det just kraven på den utbildningsvetenskapliga forskningens relevans för ”klassrummets praktik” som paradoxalt nog gör att den ”epistemologiska byggplatsen” runt den didaktiska formationen är mer påtaglig än vad som är fallet med många andra vetenskapliga diskurser. De förändringar inom den litteraturdidaktiska forskningen som jag tyckte mig ha spårat från erfarenhetspedagogikens tydligt ideologiska utgångspunkter i marxistisk dialektik till en mer evidensbaserad klassrumsforskning visade sig vid närmare betraktande vara resultatet av samma epistemologiska instabilitet. Här fann jag förklaringen till det något överraskande resultat som studiet av avhandlingarna gav, att det litteraturdidaktiska fältet i Sverige, trots både kvalitativ och kvantitativ expansion, i stor utsträckning fortfarande är ett erfarenhetspedagogiskt forskningsfält, med samma problemställningar och samma slutsatser som för trettio år sedan. Den uppdelning av en erfarenhetspedagogisk och kompetenspedagogisk didaktik som vi kunde ana i diskussionerna under 90-talet – och som Mehrstam i sin avhandling kopplar till ett läsarspektive textbaserat forskningsperspektiv – är därmed endast märkbar i avhandlingstexterna som ett förhållande mellan en didaktisk forskning och en angränsande litteraturvetenskaplig diskurs.

Att den ideologiska spänningen inte skulle vara explicit uttalad i avhandlingarna hade jag räknat med. I enlighet med de teorier om formering av ett vetenskapligt spridningsmönster som jag utgick ifrån rör sig utsagorna mot en allt större formalisering. Dessutom är avhandlingarna inom en disciplin hårdare bundna till de regler,

definitioner och tekniker som utgör det som hålls för sant. Mot en sådan bakgrund var det förvånande att finna i hur hög grad den ideologiska överbyggnaden ändå bestämmer avhandlingarnas utsagor. Det sker i förhållande till ett omgivande litteraturvetenskapligt forskningsfält och i förhållande till den epistemologiska byggplats som framför allt är beroende av frågan om varför vi bör studera litteratur. Sådana förhållanden visar sig i de litteraturdidaktiska avhandlingarna i första hand implicit, till exempel genom att vissa begrepp, som till exempel dialogisk, ges positiv laddning, medan monologisk blir något entydigt negativt. Eller när domänbeteckningen *didaktik*oreflekerat blir liktydig med just ett sådant eftersträvansvärt dialogiskt litteraturstudium. Sällan blir spänningen mellan den didaktiska diskursen och de omgivande diskurserna som avgränsar den så tydligt utsagd som i Bergöös avhandling, där den diskurs som själva avhandlingstexten ingår i kallas en svenskämnesdidaktisk utmaningsdiskurs, medan den utanför liggande diskursen benämns en kulturell förfalls- och restaureringsdiskurs. Också Helen Schmidls avhandling sticker ut i det avseendet, genom att hon inledningsvis deklarerar att det rör sig om en avhandling med litteraturvetenskapliga utgångspunkter, och att den därmed skiljer sig från mer didaktiska ansatser.

Inledningsvis såg det alltså ut som om Bergöö och Schmidl skulle kunna representera två ytterligheter inom fältet – där den sistnämnda understryker litteraturen som entitet medan den förstnämnda endast ser litteraturen som en underordnad del av svenskämnets demokratiska, dialogiska rum – men båda avhandlingarna sätter informanternas erfarenheter i centrum av kunskapsbildningen, båda utgår från erfarenhetspedagogisk forskning och båda når ungefär samma slutsatser vid analysen av empirin. Däremot är det uppenbart att deras positionsbestämningar pekar på den spänning som konstituerat det svenska litteraturdidaktiska fältet alltsedan den tidiga erfarenhetspedagogiken, och som i avhandlingarna framför allt visar sig som en spänning mellan det objektivt vetenskapliga och det subjektivt erfarenhetsmässiga, och därmed också mellan fakta och fiktion.

Att dessa ideologiska konflikter skulle framträda tydligare i omgivande *savoir*, till exempel i den massmediala skoldebatten, var jag medveten om redan inledningsvis i mitt arbete. Men först när jag studerade avhandlingarna kunde jag upptäcka hur det påverkade det litteraturdidaktiska spridningsmönstret i sin helhet. Först då kunde jag i

bildlig bemärkelse ströva igenom både den epistemologiska byggarbetsplatsen och in i de rum från vilka konstruktionsplatsen bara kunde skimras genom fönstren. Ett exempel på en glimt genom ett av fönstren är Helen Schmidts utsaga om att hennes avhandling skiljer sig från andra läsundersökningar genom att i första hand ha litteraturvetenskapliga utgångspunkter, en annan är Olin-Schellers konstaterande att litteraturen är ett kulturellt redskap för kommunikation och förståelse. Sett ur ett sådant perspektiv blir spänningen mellan skilda kunskapsbegrepp – den ”olyckliga” gränsen mellan litterära texter och andra texter – också en spänning på en övergripande ideologisk nivå.

Ett skifte av episteme

Epistemologiska spänningar mellan skilda kunskapsbegrepp och ideologiska spänningar mellan idealism och liberalism visar sig alltså i avhandlingstexterna som spänningar mellan olika läsararter och olika texttyper. Som arbetshypotes antog jag i början av min studie att dessa spänningar inom *connaissance* kunde vara tecken på ett större brott på en övergripande nivå, ett skifte av episteme. När jag studerade avhandlingarna framlagda under 00-talet stöddes jag i denna hypotes av det faktum att de implicit eller explicit tog sin utgångspunkt i tanken om en större samhällsförändring som radikalt har förändrat vår syn på kunskap och lärande. I avhandlingarna och i andra litteraturdidaktiska texter talas det om en avgörande kulturell vändning eller om ett nytt postmodernt tillstånd.

Ett annat faktum som tycktes stödja min hypotes var talet om kris som utgångspunkt för den svenska litteraturdidaktiska diskursen i sin helhet. Här finns mycket som talar för att vi under perioden från 70-talet och framåt – det vill säga under samma period som den nya litteraturdidaktiken formeras – upplever en brytning av samma övergripande slag som den mellan den klassiska och den moderna epoken. Talet om en sådan avgörande förändring, en ”ny tid”, är allmänt förekommande i samhällsdebatten, i synnerhet från 80-talet och framåt, då den gärna kopplas till utvecklingen inom digital teknik och inom det som brukar kallas ”ny media”. En sådan förändring skulle i så fall visa sig inom *connaissance* som en kris för vetenskaperna och framför allt för

tanken om individen som kunskapens centrum. Inflödet av ny teori i human- och samhällsvetenskaperna under 70-talet och 80-talet visar på en sådan situation. Förändringarna tycks finnas där utan att vara entydiga. Ett empiristiskt kunskapsbegrepp ersätts av ett relationellt – ibland relativt – men för den svenska litteraturredaktiken är individen också fortsättningsvis kunskapens centrum, och man kan – i Bleichs anda – tala om en subjektiv snarare än om en kulturell vändning, också om de båda begreppen inte behöver utesluta varandra.

I de tidiga erfarenhetspedagogiska ansatserna talas det ännu inte om ett postmodernt tillstånd eller en kulturell vändning, men däremot om en ny litteraturpedagogik och ett nytt svenskämne som måste blir resultatet av krisen inom humaniora i allmänhet och svenskämnet i synnerhet. Som direkt startpunkt för den nya svenska litteraturredaktiken måste debattskriften *Svenskännets kris* från 1976 nämnas. Det var här flera av de forskare som sedan kom att ingå i Pedagogiska gruppen formulerade sin kritik mot såväl ett förlegat borgerligt bildningsideal som en behavioristiskt grundad språklig färdighetsträning där ingen plats lämnades åt litteraturundervisningen. Talet om svenskännets kris kom samtidigt som flera rapporter pekade på svenska elevers bristande kunskaper i läsfärdighet, och samtidigt som en övergripande kris inom humaniora diskuterades med framför allt ekonomiska utgångspunkter.

I den erfarenhetspedagogiska programskriften *Två uppsatser om litteratur och pedagogik* från 1981 menar emellertid Thavenius och Malmgren att krisen bör uppfattas som en permanent kris för den humanistiska traditionen, en kris som beror av klyftan mellan teori och praktik. Det rör sig således inte om en omvälvande förändring, inte om ett brott i episteme, utan om en historisk förfallsprocess för den borgerliga klassen och för det kapitalistiska systemet, något som visar sig inom de traditionella människovetenskaperna som en oöverbryggbar klyfta mellan teori och praktik. Jag fann alltså en långt mer genomförd politisk och historiefilosofisk analys som bakgrund till erfarenhetspedagogiken än vad som var möjligt att sluta sig till genom att studera de avhandlingar som på 00-talet sade sig arbeta i en erfarenhetspedagogisk tradition. Jag kunde också konstatera att den epistemologiska vändning som möjligen kunde skönjas med utgångspunkt från erfarenhetspedagogiken inte kan reduceras till den personliga erfarenheten i förhållande till litteraturen. Det som enligt erfarenhetspedagogiken framför allt kan lösa litteraturens och humanvetenskapernas kris är förhållandet mellan den personliga

erfarenheten och en strukturell erfarenhet på den historiska tidens nivå, något som visar sig inom vetenskaperna som en ”tvärvetenskaplig” praxis mellan teori och praktik. Med tanke på den kritik av erfarenhetspedagogiken som kommit från det litteraturvetenskapliga forskningssamfundet, att den reducerar litteraturen till instrument för pedagogiska lärprocesser, var det också förvånande att se hur stor betydelse en traditionell litteraturvetenskaplig textanalys har för erfarenhetspedagogiken som konception. I det centrala verket *Den konstiga konsten* utgår Malmgren från en läsning av Kjartan Fløgstads roman *Dalen Portland* för att visa hur läsarens personliga erfarenhet möter den i romanen inskrivna, både personliga och historiska, erfarenheten. Att Fløgstads roman innehåller en gestaltning av den personliga erfarenheten i förhållande till en större nutidshistorisk förändring i det norska samhället – en så kallad strukturomvandling – har betydelse för teoribildningen. Mot en sådan bakgrund går det mycket väl att se erfarenhetspedagogiken som en litteraturteoretisk diskurs med ett likartat spridningsmönster omkring en särskild typ av litteratur, något som vi sett flera exempel på inom litteraturteoretisk teoribildning, och som bland annat Rita Felski uppfattat som en begränsning för litteraturteorin. I ett sådant sammanhang går det lika lite att tänka sig en erfarenhetspedagogisk litteraturteori som växer fram i förhållande till Mallarmés poesi som det är möjligt att föreställa sig en språkmaterialistisk teori utvecklad i förhållande till den realistiska 1800-talsromanen.

Insikten om litteraturens centrala plats i erfarenhetspedagogiken borde kanske inte ha varit så förvånande, med tanke på att det i förstone handlade om en litteraturvetenskaplig grundforskning som strävade efter att lösa litteraturens kris i samhället genom att närma litteraturvetenskaplig forskning till pedagogik och sociologi. Det som snarare kan vara ägnat att förvåna är hur endast en mycket begränsad del av den erfarenhetspedagogiska teoribildningen är möjligt att upptäcka i de litteraturdidaktiska avhandlingarna under 00-talet. Förutom den för den svenska litteraturdidaktiken självklara utgångspunkten i läsarnas egna erfarenheter är det framför allt de tre skilda svenskämneskonceptioner som Malmgren lanserade med utgångspunkt från metodexempel i *Svenskundervisning i grundskolan* 1988 som traderas i så gott som samtliga av de avhandlingar jag har studerat – det vill säga svenskämnet som

färdighetsämne, som litteraturhistoriskt bildningsämne eller som ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

Att det ideologiska innehållet endast är implicit och förmodligen delvis omedvetet synligt i avhandlingarna är ett förväntat resultat av den vilja till sanning som strävar att förpassa ”ovetenskapliga” utsagor utanför *connaissance*, men att ett sådant utestängningssystem fungerar på ett särskilt sätt inom den litteraturdidaktiska formationen visade sig dels som ett resultat av den ”tvärvetenskaplighet” – utan tvekan ett slags erfarenhetspedagogikens epistemologiska fundament – men dels också i förhållandet till litteraturen som entitet, och i förhållande till frågan om varför vi bör studera litteratur. Det föreföll som om tvärvetenskapligheten, den epistemologiska spänning jag talade om i förra avsnittet, förpassar de grundläggande frågorna om varför vi bör läsa och studera litteratur utanför *connaissance*, eftersom de i en empiristisk epistemologi kan betraktas som ”normativa”, det vill säga latent ideologiska.

Här tyckte jag mig finna en intressant förändring i det svenska litteraturdidaktiska fältet, en förändring som har att göra både med det tvärvetenskapliga förhållandet mellan litteraturvetenskap och pedagogik och med den vilja till vetenskaplig sanning som till vissa delar bestämmer spridningsmönstret omkring objektet. Trots att det litteraturdidaktiska forskningsfältet i Sverige expanderat avsevärt, och trots att forskningsansatserna i allt större utsträckning sökt att observera litteraturens mening och funktion i läsögonblicket, både i enskilda läsoplevelser och i sociala sammanhang, har litteraturen som entitet blivit allt mindre central i forskningsprojekten. I ett tvärvetenskapligt perspektiv ser det ut som om den litteraturdidaktiska formationen rört sig från en utgångspunkt i den litteraturvetenskapliga textanalysen till en analys mer inriktad på den sociala interaktionen – således från den teoretiska polen till den empiriska, från litteraturvetenskap till pedagogik, från humanvetenskap till samhällsvetenskap. Till trots av att erfarenhetspedagogiken – tillsammans med Gunnar Hanssons arbeten – lägger grunden för den empiristiska klassrumsforskningen, det som utgör kärnan i den litteraturdidaktiska forskningen, utgår alltså Malmgren från en analys av den litterära texten i koncipieringen av den erfarenhetspedagogiska teorin. Visserligen inleder Pedagogiska gruppen en utveckling av en litteraturpedagogik i opposition mot den kanoniserade litteraturen och litteraturvetenskapen, men vi får inte

glömma att den erfarenhetspedagogiska teorin har sin utgångspunkt i en tämligen traditionell textanalys.

Trettio år senare är den litterära texten en händelse i läsögonblicket som forskningen förgäves försöker hålla fast i kategorierna fakta och fiktion. En del av en sådan förskjutning kan skyllas på förändringar i det så kallade medielandskapet som relativiserat genreindelningen och som ytterligare komplicerat en redan problematisk litterär textontologi. Malmgren, Thavenius och andra erfarenhetspedagoger ifrågasatte inte den litteratur som studerades i ett borgerligt bildningssammanhang, man kritiserade användningen av den, sättet att studera den och förstå den. Visserligen påverkade de pedagogiska ramfaktorteorierna i lika hög grad som litteraturvetenskapliga reader response-teorier synen på litteraturen som ett verktyg för kommunikation och för bearbetning av erfarenheter, men den litterära textens avgränsning togs för mer eller mindre självklar.

För att förstå mekanismerna bakom en sådan förskjutning var det nödvändigt att åter utgå från den utestängningsmekanism som jag har kallat klassrummets princip, och som verkar både i det enskilda spridningsmönstret, i *connaissance*, och på en övergripande nivå, exempelvis i den politiska styrningen av utbildningssystemet. Det spridningsmönster som visar sig i de litteraturdidaktiska avhandlingarna är starkt begränsat av klassrummet som organisationsprincip för analyskategorierna – klassrummet är den *tabula* på vilken forskaren kan ordna de händelser som uppträder i det empiriska materialet, det må så vara individuella läsningar eller relationella förhållanden mellan olika retoriska nivåer i utbildningssystemet. Med en sådan princip kommer den metodologiska empirismen, insamlandet och kategoriserandet av observationer, att bli det centrala i forskningen, medan teorikomplexen reduceras till repertoarer av begrepp att använda som verktyg när det empiriska materialet examineras. Jag fann således att den litteraturdidaktiska forskningen löste den epistemologiska konflikten mellan ett sociokulturellt och ett empiristiskt kunskapsbegrepp genom att helt enkelt låta den försträmnda utgöra en andra gradens kunskapsbildning som äger rum innanför klassrummets väggar, i det relationella eller ”dialogiska sammanhanget”, medan den forskning som studerar denna kunskapsbildning i klassrummet gör det innanför en empiristisk kunskapsyn.

Helt lyckas emellertid inte denna förskjutning mot samhällsvetenskaplig empirism lösa problemet med motsägelsefulla

epistemologier. Framför allt uppstår en spricka i förhållande till entiteten litteratur som blir en tredje ordningens text innanför den klassrummets text som analyseras i den etnografiska texten. Med det menar jag att litteraturen som textuell nivå endast blir intressant i förhållande till de läsningar som kan observeras i klassrummet. Den vetenskapliga, etnografiska redogörelsen utgör därmed en primär text som framställer den "klassrummets text" som visserligen har litteraturundervisningen som fokus, men där den litterära texten i sig endast blir intressant som utgångspunkt för en sådan undervisningstext.

Litteraturen som särskilt stoff med särskilda möjligheter i lärandesituationen är trots ett sådant förhållande ändå avgörande för den litteraturdidaktiska forskningen. Här befinner sig litteraturdidaktiken i brytpunkten mellan en idealistisk syn på litteraturen som en särskild form av kunskap och en pragmatisk syn på litteraturen som ett ändamålsenligt verktyg för att nå visa mål, exempelvis empatisk inlevelse eller demokratisk fostran. Genom den vilja till sanning som visar sig i förhållande till klassrummets princip betyder det att subjektiva, ideologiska eller "normativa" utsagor gallras ut ur den vetenskapliga formationen, men att dessa utsagor är möjliga att studera som subjektiva "läsningar" innanför klassrummets väggar.

I inledningen av min studie frågade jag mig om de utbildningspolitiska förändringarna – exempelvis Bolognaprocessens målinriktade kunskapsbegrepp – är skönjbara också i avhandlingar och andra vetenskapliga artiklar inom fältet. Svaret, som alltså måste sökas i klassrummet som utestängningsprincip, blir då ett ja – om än inte helt entydigt – en målorienterad syn på kunskap och lärande är synlig i avhandlingstexterna som en rörelse mot empiristisk metod, mot en evidensbaserad forskning med "relevans för verkligheten".

Hur gick det då med hypotesen om ett skifte av episteme? Finns det belägg i de avhandlingar som här varit föremål för studium att ett radikalt brott i förhållande till tidigare forskningsparadigm har ägt rum under perioden från 70-talet och framåt? Är det i så fall möjligt att sluta sig till att en sådan förändring har att göra med en avgörande omvälvning på en övergripande samhällsmässig nivå?

Att talet om ett postmodernt eller eftermodernt tillstånd har varit vanligt inom human- och samhällsvetenskaperna från 80-talet och framåt kan vi utan problem konstatera. Att talet spelat en större roll för

spridningsmönstret inom de formationer som bedriver forskning om företeelser i samtiden kan också beläggas utan svårigheter. Det gäller stora delar av den sociologiska och pedagogiska forskningen, men också den tvärvetenskapliga forskningen som under de senaste tjugo åren gått under domänbeteckningen utbildningsvetenskap.

Ser vi till spridningsmönstret i den svenska litteraturdidaktiska formationen kunde jag i kapitel V belägga att talet om en postmodern eller kulturell vändning inte endast utgjorde utgångspunkt för de flesta avhandlingarbetena under 00-talet, utan också att en sådan diskurs explicit var en del av den förändring som kunde observeras när fältet expanderade i skarven mellan 90- och 00-tal. Jag kunde också konstatera att en sådan utveckling delvis var resultatet av en breddning av fältet, där inflytande från samhällsvetenskaplig forskning gavs större plats, både vad gäller teoribildning och metodologiska överväganden. Men det var också möjligt att upptäcka hur resonemangen inom vissa av humanvetenskaperna om den ”etnografiska texten” och ett ”antropologiskt kulturbegrepp” togs upp av det vi kan kalla en erfarenhetspedagogisk tradition och den vägen påverkade avhandlingarbetena under 00-talet. Här kunde jag upptäcka en spänning i spridningsmönstret mellan den ekonomiska och ideologiska beskrivningen av postmoderniteten – ofta med utgångspunkt från Andy Hargreaves kritik av den globala, neoliberala ekonomismen – och den kulturella beskrivningen, så som den visar sig i förhållande till erfarenhetspedagogiken.

När Andersson, Persson och Thavenius, tjugo år efter Malmgrens och Thavenius *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*, ger sin programförklaring i *Skolan och de kulturella förändringarna* visar det sig att flera av de förändringar som erfarenhetspedagogiken tidigare förfäktat nu har blivit möjliga som ett resultat av ”de kulturella förändringarna i denna nya värld”. Så visar sig den kulturella vändningen i ”prövostenen skolan” till exempel i den tvärvetenskaplighet som utgörs av de vid tiden nya läroplanerna. En sådan till stora delar positiv syn på den postmoderna eller kulturella vändningen är synlig i flera avhandlingar, exempelvis Stefan Lundströms och Kerstin Bergöös. Det postmoderna tillståndet som det visar sig inom pedagogiken blir där liktydigt med ett dialogiskt klassrum eller en svenskämnesdidaktisk utmaningsdiskurs – men också med den progressiva pedagogik som en gång utgjorde utgångspunkt för erfarenhetspedagogiken. Mer problematiskt blir de kulturella

förändringarna i förhållande till litteraturen och litteraturstudiet, där de kan visa sig i divergerande repertoarer, framför allt i en faktiv läsning av fiktiva texter. Men också i det fallet hyser författarna till *Skolan och de kulturella förändringarna* stora förhoppningar till den nya världens möjligheter i litteraturundervisningen, och menar exempelvis att estetiska analyser av litteratur och de ämnesövergripande läralagens arbete med nya medier kan vara uttryck för samma kulturella förändringar.

Påverkar då dessa övergripande förändringar den epistemologi som de litteraturdidaktiska avhandlingarna ger uttryck för? Kan de genomgripande förändringar av det ekonomiska och organisatoriska livet, som till exempel Andy Hargreaves talar om, visa sig i lika djupa förändringar av vår syn på vad kunskap är? Svaret här kan inte bli entydigt. Som jag har visat utgår avhandlingsarbetena från läsarorienterad reader response-teori och från en socialkonstruktivistisk kunskapssyn, medan själva undersökningarna sker i en empiristisk tradition. Förändringarna är ändå märkbara som ett i förhållande till den subjektiva läsningen i det sociala sammanhanget relativiserat litteraturbegrepp.

Slutsatsen måste också bli att de genomgripande samhällsförändringar som påverkat litteraturen och litteraturens ställning är märkbara i själva det faktum att ett nytt litteraturdidaktiskt forskningsfält började ta form under slutet av 70-talet. Det är också med utgångspunkt från dessa övergripande förändringar i episteme som vi kan finna förklaringen till att fältet expanderar under 00-talet. För att åter citera Anders Öhman ur förordet till *T/2:s* temanummer om didaktik: ”När litteraturläsningen inte är lika självklar, och man måste försvara den, blir den didaktiska dimensionen mer angelägen.” Det har visserligen inte visat sig möjligt att inom ramen för en empiristisk klassrumsforskning försvara litteraturens ställning i samhället – åtminstone inte dess *särställning* – men bara det faktum att den didaktiska dimensionen ökar i betydelse för den litteraturvetenskapliga forskningen bekräftar den angelägenhetsgrad som ges till frågorna om litteraturens legitimitet och funktion.

Emellertid är det i förhållande till den litteraturvetenskapliga objektområden som det blir särskilt tydligt hur viljan till sanning organiserar det litteraturdidaktiska spridningsmönstret i förhållande till klassrummets princip. Det har visserligen visat sig – vilket inte minst *T/2:s* didaktiknummer är ett exempel på – att den didaktiska dimensionen ökat i betydelse för den litteraturvetenskapliga forskningen, men jag har också kunnat konstatera att litteraturen minskar i betydelse för en

svenskämnesdidaktisk forskning som är organiserad omkring klassrummets princip. Att detta har att göra med såväl ekonomiska som politiska faktorer på ett övergripande plan visar sig tydligt i det sätt på vilket spridningsmönstret inom *connaissance* förhåller sig till omgivande *savoir*. Vi kan föreställa oss de litteraturdidaktiska utsagorna i spridningsmönstret som järnfilspån på ett papper, och hur de rör sig i nya mönster i den riktning som vi för en magnet under papperet.

I min studie har jag kunnat konstatera att utsagornas spridningsmönster i avhandlingarna visserligen fortfarande består av erfarenhetspedagogikens ”material” – tvärvetenskaplighet, elevernas erfarenheter – men att litteraturen som särskild kunskapsform kommit alltmer i skymundan, och att mönstret därmed radikalt har förändrats. Att så har skett, inte på grund av en omvälvande postmodern vändning, utan på grund av en förskjutning på den övergripande ekonomiska och politiska nivån, mot en neoliberal ekonomism, kan i klassrummets ordning visa sig som en rörelse från erfarenhetspedagogikens tvärvetenskapliga ”lärarlag” till målinriktning och ”operationalitet”. Det svenska litteraturdidaktiska fältet kan fortfarande i huvudsak beskrivas i termer av erfarenhetspedagogisk forskning, där spänningen mellan teori och praktik är av grundläggande betydelse för det som i klassrummet händer mellan läraren, eleven och litteraturen. Men vi får leta förgäves efter den konkreta dialektik där litteraturen ges särskilda förutsättningar att bryta upp dualismen mellan vardaglig erfarenhet och historisk erfarenhet. I stället ser vi hur klassrummet som en särskild tidsrumslig aspekt av utbildningsväsendet blir det objekt som konstrueras av diskursen.

När forskarna inom det didaktiska fältet deklarerar att de ingår i en erfarenhetspedagogisk tradition ska det framför allt ses i förhållande till klassrummets princip. Det är inte den dialektiska analysen av litteraturen – till exempel av *Dalen Portland* – som förs vidare och konstitueras inom didaktisk *connaissance*, utan i stället Pedagogiska gruppens forskningsstrategiska fokus på svenskämnet som ett medvetet sätt att komma bort från det exklusivt litteraturvetenskapliga. Med svenskämnet i fokus kommer klassrummet som gallringsmekanism att leda till att också de forskare som väljer en uttalad litteraturvetenskaplig position – som exempelvis Schmidl – ändå måste anpassa metodiken till svenskämnesdiskursen. Samma mekanism leder också till att forskarna inom fältet måste utgå från samma litteraturvetenskapliga teorier, reader-

response och *cultural studies*, eftersom dessa teorier är de som understryker klassrummets kommunikativa aspekter.

Med kravet på en evidensbaserad forskning, en forskning som omedelbart kan omsättas i den tidsrumsliga aspekten av utbildningsväsendet, rör sig den didaktiska forskningen ytterligare mot skoletnografisk empirism, mot samhällsvetenskaplig metod, och därmed försvinner också litteraturen ur fokus. Det är redan möjligt att se en sådan tendens i den sanningens politik som reglerar de institutionella förutsättningarna för de vetenskapliga diskursernas avgränsningar. I inledningen av min undersökning uppfattade jag litteraturdidaktikens expansion under 00-talet som ett tecken på de didaktiska forskningsfrågornas relevans. Jag tyckte mig se ett nymornat intresse för de didaktiska aspekterna av forskningen inom litteraturvetenskap, något som hade ekonomiska skäl, men som också berodde av att frågorna om litteraturläsningens funktion och värde i ett samhällsperspektiv hade blivit mer angelägna. Säkert är det till viss del sant, men studerar man avhandlingarnas paratexter – förord, biografiska upplysningar etc. – framgår det att den stora mängden avhandlingar under 00-talet i själva verket är skörden av den frukt som erfarenhetspedagogiken sådde under 80-talet. Snart sagt samtliga av de nära femtontalet avhandlingar som jag har undersökt har sin upprinnelse i erfarenhetspedagogiska forskarskolor. Det finns ingenting som tyder på att skörden inom det litteraturdidaktiska fältet kommer att bli lika god i framtiden, också om det svenskämnesdidaktiska fältet är fortsatt under kultivering. Ett avgörande problem för litteraturdidaktiken inom utbildningsvetenskapen är spänningen mellan idén om litteraturen som en särskild form av kunskap och litteraturen som kommunikativt instrument i lärandesituationen. Genom att röra sig mot den förstnämnda polen riskerar litteraturen att i sin själv tillräcklighet – sin särskildhet – bli irrelevant i utbildningssammanhang, genom att i stället understryka litteraturen som ett verktyg i det ”dialogiska” klassrummet reduceras litteraturen på ett sådant sätt att det blir allt svårare att övertygande förklara varför vi bör läsa och studera just litteratur. Till saken hör också att den politiska vilja till sanning som cirkulerar i utbildnings- och informationsapparaterna tenderar att rensa ut de ”fiktiva” utsagorna ur den vetenskapliga diskursen och förpassa dem till litteraturens sfär, där de endast får status i förhållande till ett subjektivt tyckande.

Slutord

Ska det litteraturdidaktiska fältet fortsätta expandera i framtiden krävs förmodligen andra spridningsmönster än enbart de system som utgår från klassrummet. Vi kan redan se en sådan utveckling, om än blygsam, när det gäller området *medical humanities*, till exempel inom projektet *Litteratur som livskunskap* och i en av artiklarna i *TJ:s* didaktiknummer, ”Att läsa människor” av Margareta Peterson och Annette Årheim. Det är också möjligt att se ett ökat intresse för ”biblioterapi” i anslutning till det internationella forskningsområdet *cognitive poetics*. Här blir frågorna om varför vi bör läsa och studera litteratur än mer centrala än i skoletnografien, och svaren ligger avgränsade i de betydelser som litteraturen kan ha för vår medicinska och sociala hälsa. Därmed är också kraven på tydlig relevans och operationalitet i forskningen tillgodosedda.

Söker vi svaret på varför vi bör läsa och studera litteratur i de litteraturdidaktiska avhandlingarna finner vi däremot inget ytterligare utöver de resultat som erfarenhetspedagogiken gav oss på 80-talet, detta trots att litteraturens omvittnat svaga position i samhället nu är än mer prekär. Men också om svaren inte nämnvärt har förändrats under drygt trettio år av litteraturdidaktisk forskning har det varit möjligt att observera hur det sätt som frågorna visar sig har förskjutits över tid. När frågorna om litteraturens legitimitet och funktion först ställs av den erfarenhetspedagogiska forskningen är ”litteraturen” självklart något annat än ”massmedia” och ”triviallitteratur” och frågan är snarast om man ska addera de två senare kategorierna till undervisningen, det vill säga undervisa i dem som självständiga områden inom svenskundervisningen. Emellertid, ett av de avgörande incitamenten för den erfarenhetspedagogiska forskningen är just det faktum att den förstnämnda kategorin, ”litteraturen”, befinner sig i trångmål och att dess plats i undervisningen måste förklaras och försvaras. Litteraturämnets kris under 70-talet har framför allt att göra med det vakuum som den borgerliga bildningen lämnat efter sig. Nu går det inte längre att i ett emanciperat, nivellerat samhälle komma dragandes med litteraturens

exklusivitet, dess ”ande” som inte kan ”med förnuftsskäl förklaras”. Det nya demokratiska samhället behöver en litteraturundervisning som tar vara på den vanliga människans erfarenheter och sätter dem i ett historiskt och politiskt sammanhang. Trettio år senare är det snarare fråga om att försvara den traditionella skriftkulturen i förhållande till ett massmediesamhälle som i stor utsträckning lyckats i sin ”demokratisering” av kulturkonsumtionen, som – åtminstone till synes – utplånat distinktionen mellan hög- och lågkultur och som upplöst gränserna mellan genrerna.

Det är således genom att ställa en av mina huvudsakliga forskningsfrågor – på vilket sätt frågor om litteraturens legitimitet och funktion visar sig i den litteraturdidaktiska forskningen – till de texter som jag har studerat som det har varit möjligt att kunnat belägga att det med utgångspunkt från förskjutningar i *connaissance* går att tala om ett skifte av episteme. Ett sådant skifte är endast märkbart i avhandlingarna som en förskjutning av förhållandet till entiteten litteratur. I samma utsträckning som vi har fått en skola vars ”sanning” det är att den erbjuder utbildning åt alla, på samma villkor, har vi också fått en demokratisering av kulturlivet, men där också en fullständig relativisering hotar under det subjektiva tyckandets hegemoni. Någon tillbakagång till litterär elitism är naturligtvis varken möjlig eller önskvärd, ändå dröjer den romantiska idealismen sig kvar i idéerna om litteraturen som en särskild form av kunskap, ett annat språk – som inte har något att säga utöver sig självt. För litteraturdidaktikens del innebär det att frågor om litteraturens särskildhet fortfarande är avgörande, vilket också visar sig i de fundamentala spänningarna inom den litteraturdidaktiska diskursen.

Den litteraturens sanning som vi kan finna i den idealistiska traditionen – men också inom *liberal arts*, som under senare år vunnit anhängare inom svenskt utbildningsväsende – handlar framför allt om ”sant liv”, och om litteraturens förmåga att ”växla valutan”, det vill säga åstadkomma en fundamental förändring i livet. Litteraturens sanning handlar i dessa fall också om ”känslans sanning”, och står då i motsats till formerna för rationell vetenskaplig sanning. Genom en sådan känslans sanning står den idealistiska synen på litteraturen ändå, paradoxalt nog, i förbindelse med det empiristiska intresset för det subjektiva tyckandet, den personliga, emotionella reaktionen – med den skillnaden att sanningen i det sistnämnda fallet är helt individuell och således fullständigt relativ.

Om vi över huvud taget ska betrakta det poetiska språket som ett särskilt språk, och litteraturen som en särskild form av kunskap, då är dess sanning inte personlig eller individuell, den är tvärtom strukturell, övergripande och på något sätt också definitiv. Här finns en linje från romantiken till den strukturalistiska modernismen. Shelley uttryckte tanken om att alla dikter, de redan skrivna, de framtida, egentligen är ett fragment av en enda evig dikt. Paul Valéry menade i sin tur att litteraturhistorien borde behandla historien om det ”själsliga” som producent och konsument av litteratur.

I centrum står tanken om metaforen, om de poetiska bilder som hela tiden måste skapas på nytt eftersom de gamla med tiden stelnar till automatiserade tecken. Diktarens uppgift är att därmed skapa nya samband och bryta med gamla föreställningar. Poeterna upprättar tidigare inte uppfattade likheter mellan företeelser, menade Shelley, de måste hela tiden skapa nytt i förhållande till poesins idé för att inte språket ska stelna. Samtidigt som språket alltså måste skapas på nytt och på nytt är således själva poesin som idé i någon mening definitiv.

I den samling av essäer som jag utgick ifrån i inledningen av denna avhandling, *Otras inquisiciones*, citerar Borges ett diktfragment som brukar tillskrivas Samuel Taylor Coleridge, aldrig officiellt publicerat men ändå ofta traderat. I svensk tolkning skulle det kunna lyda: ”Tänk om du sov. Och tänk om du, när du sov, for till himlen, och där plockade en främmande och underbar blomma. Och tänk om du, när du vaknade, hade den blomman i din hand. O tänk – vad sedan?”

Är inte en sådan tanke perfekt, frågar sig Borges, inte utan en viss ironi, perfekt eftersom den förutsätter en fullständig enhet och integritet, en *terminus ad quem*, ett slutgiltigt mål. Bakom Coleridges tanke ligger en generell och uråldrig bild av älskande som i generationer bett om en blomma som tecken. En sådan bild är definitiv till sin karaktär, men kan varieras i det oändliga av såväl den som ger den vidare och av den som tar emot den, av såväl den som skriver som av den som läser. Kanske är detta ingenting annat än den universella historien, föreslår Borges i en annan essä, kanske är det universella endast att betrakta som en mängd olika intonationer av några få metaforer.⁵⁴¹

Hur sådana definitiva aspekter av litteraturen och historien står i relation till de intonationer av dessa aspekter som utgörs av skilda

⁵⁴¹ Jorge Luis Borges, *Selected Non-Fiction*, Eliot Weinberger (red.), London, New York: Penguin Books, 2000, s. 353.

tolkningar, av individuella läsningar, har vi sett avspeglat i litteraturredidaktikens relation mellan artefakt och händelse, i dess spänningsfält mellan den litterära kompetensen och den subjektiva upplevelsen. Vi bör också fråga oss vilken relevans litteraturens ”slutgiltiga” mål – beskrivet i termer av det konstnärliga verket som idén om dess ”helhet” – eventuellt kan ha för relevans för litteraturläsningen i och utanför skolan, och vilka förhållanden en sådan helhet eventuellt kan upprätta till utbildningens pragmatiska mål eller till våra personliga mål.

När vi erinrar oss Barthes berömda sentens om att författarens död är läsarens födelse bör vi se ”läsaren” som en instans i ett strukturellt sammanhang, men inte heller glömma alla de ”verkliga” läsare som med subjektiv inlevelse eller kritisk distans läser texter i enlighet med, eller på tvären mot, genrekonventionerna. ”*La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout*”, menade Barthes. ”*C'est un objet d'enseignement*” – ”Litteraturen, det är vad man undervisar om, punkt slut. Det är ett undervisningsobjekt”.⁵⁴² Det vill säga att litteraturens mening, när vi läser den, när vi talar om den, inte kan uppstå annat än i ett didaktiskt sammanhang. Vi kan visserligen diskutera frågor om vilken litteratur vi ska läsa, hur den ska förmedlas, varför vi över huvud taget ska läsa den eller vad det egentligen är vi avser när vi talar om litteratur, men när det kommer till kritan är litteraturen alltid en del av ett didaktiskt sammanhang. Och när vi sedan har varit en del av detta didaktiska sammanhang, när vi har vandrat genom litteraturen, vaknat upp med något i våra händer, en tanke, ett sammanhang, en känsla – då måste vi med Coleridges ord förvånat fråga oss: vad sedan?

⁵⁴² Roland Barthes, ”Réflexions sur un manuel”, i Serge Dubrovsky & Tzvetan Todorov, *L'enseignement de la littérature : Centre culturel de Cerisy-la-Salle, 22 au 29 juillet 1969*, Paris : Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, 1971.

Summary

This dissertation takes its departure in the notion that a new research field, literary didactics, has strengthened in Sweden during the past few decades, whereas the position of traditional literature in society and in school has grown weaker. To understand this paradox the main emphasis of the present study lies on the examination of literary didactics in Sweden as a discursive formation within the humanistic and social sciences. The analysis focuses on doctoral theses that were submitted between 2000 and 2009, but also examines other scientific texts within the field, from the 1970s and onwards. The main purpose of this discursive analysis is to examine the relation between literary theory and literary didactics – especially the relation between theoretical assumptions and the methods used – that constitutes the research field, and how this relation influences the fundamental questions about the value and function of literature in society and education. In this respect the analysis points out that certain assumptions about the exclusivity of literature, or the idea of a special kind of knowledge found in literature, is essential to literary study in general, at the same time as this concept of exclusivity – in terms of canon or traditional genre definitions – is questioned within the discourse of literary didactics.

In this analysis of the specific conditions of a certain research field the theories of Michel Foucault have been essential, both conceptually and in implementation. Consequently, didactic research is seen as a body of statements in a *system of dispersion*, constituting a *discursive formation* of scientific claims – that is a corpus of statements that are held to be true. The examination of the specific discourse, and its relation to the discourses that delimit it, leans heavily on Foucault's concept of an *archaeology of the sciences*, initially discussed in *Les mots et les choses* (1966), and further elaborated upon in *L'Archéologie du savoir* (1969). Here Foucault discusses the notions *savoir* and *connaissance*. *Savoir* refers to an implicit or general knowledge in a society: different bodies of learning, everyday

opinions, institutional and commercial practices and so on. This knowledge is fundamentally different from the formal bodies of learning – *les connaissances* – that one can find in scientific texts.

The system of dispersion that forms a *connaissance*, the formalised statements of a certain discourse, constructs its own object, or rather, its object domain. In the case of literary didactics the main object domain – its delimited object – is that of the reading of literature, or the process of reading literature. This dispersion of statements scattered around its object of reading literature are constituted as a formal field of science – *connaissance* – depending on its relations to a larger area of *episteme*, which means in Foucault’s terminology, a historical *a priori* that grounds knowledge and its discourses and thus represents the condition of their possibilities within a particular society and epoch. The formation of a new scientific field – as in the case of Swedish literary didactics as a science – originates as a result of tensions and ruptures in this overall discursive condition, and in relation to general discourses of knowledge, to *savoir*, which, in the case of literary didactics, can be found in the educational system, in political opinions, in media debates and so on.

In the first chapter of this study the theoretical framework is presented. In connection with this framework some metatheoretical complications are discussed, related to the fact that the dissertation is a part of the field it studies, and therefore subjected to the same forces that in the discourse of literary didactics separates the scientifically objective from that of subjective opinion.

The second chapter is devoted to a historical background and to defining the modern conceptions of “literary studies” and “subject didactics”, and assessing their influence on the research field of literary didactics. Here the dualistic tensions between the subjective and the objective that constitute the field are traced back to the rupture in the modern *episteme* that determined the change in Swedish higher education in the beginning of the 19th century. This rupture could be described as a tension between utility and idealism, but also as a shift toward empiricism and individualism.

As Swedish research on reading in school relies heavily on reader-response theories, the second chapter also contains a brief exposition of these theories, from Roman Ingarden’s view of the literary text as a scheme for the reader to fill out, to David Bleich’s relativistic

understanding of the text as something that only exists in each individual reading. Some of these reader-response theories play a more predominant role in the forming of the discourse of Swedish literature didactics, and are therefore discussed in more detail in chapter III and IV. This is the case, for instance, with Louise M. Rosenblatt's dualism between *effere*nt and *aesthetic* reading strategies, and with Kathleen McCormick's concept of the matching or mismatching between the different *repertoires* of the reader and the text. The theories of Rosenblatt and McCormick are introduced in Swedish discourse by the so-called Pedagogical Group – an association of researchers at the faculty of literature in Lund, who were interested in strengthening literature studies in school by merging literary theories with pedagogy and sociology. In chapter III the significance of this group in the formation of the new didactic field is examined, from the late 1970s and onward, while chapter IV looks at some other tendencies in the formation of the discourse through the 1980s and 1990s.

The main part of the analysis – chapter V to VII – is devoted to a closer examination of 13 doctoral theses within the field. These theses are analysed as examples of the systems of dispersion that constitute the discourse. The focus here is on the relation between explicit or implicit theoretical suppositions and methodical options, as well as on how the theses eventually try to answer the fundamental didactic question about the significance of reading literature.

In the final section of this dissertation the conditions that govern the formation of literary didactics are discussed in relation to adjacent areas of *savoir*. In chapter VIII the focus is on the *will to truth* that regulates the discourse, especially manifest in the relationship between the subjective and the objective – on the level of scientific text, as well as on the level of the readings of literary texts that are subject to examination in the scientific texts. The chapter also includes an overview of the challenges of literary didactics in an international perspective, and a discussion of its possibilities and limitations outside of the traditional empirical classroom study. In chapter IX different concepts of truth are examined in relation to historical tensions between utility and idealism, and in relation to the present day debates in media about the Swedish school. In the final chapter, X, these discussions are brought to a conclusion. The questions about the significance and function of literature and of literary studies are brought full circle to the initial hypothesis that a shift of *episteme* has

occurred in the past 30-40 years, a shift that provided the essential conditions for the formation of a new discourse of didactic research within the field of literary studies in Sweden.

The central conclusion of a shift of *episteme* – important to the formation of a new didactic discourse – is visible in the 13 theses examined in the common discussions about a postmodern or cultural shift. It is also observable as an emphasis on the subjective experience of the reader; predominant in the formation of the discourse already in the late 1970s. Under the influence of constructivist theories, reader-response and cultural studies, the new didactics has transformed the study of literature from a positivist reliance on facts and cultural heritage to a more dynamic and interpretative view on reading. Nonetheless, the discourse of literary didactics focuses on the individual reader as the fundamental and stabilizing locus of language, and hence also of reading – it is the individual experience of the reader that gives the literary text its meaning. In this rupture in the *connaissance* of literary didactics, between an understanding of how knowledge is constructed discursively and an insistence on the individual experience of the reader, lies the fundamental tension that regulates the systems of dispersion around the object of literary reading.

The tension, or rupture, leads to two main consequences. Firstly, the difference between theory and method, where the empirical, ethnographic methods that are commonly used stand out as incommensurable with the dominant concept of knowledge in literary didactics. Secondly, at the centre of the discursive formation there is a crucial tension between an objective, scientific distance and a subjective, identificatory proximity, that is mainly visible as tensions between different reading strategies, as in the efferent or aesthetic reading modes, but also apparent in the tensions between different types of texts or genres, such as in the tentative difference between fiction and facts, or between fiction and *faction*.

Furthermore, a fundamental conclusion of this thesis is that the statements that constitute discursive formation of Swedish research in literary didactics are delimited by the concept of the classroom. In accordance with Foucault's theories concerning the *systems of exclusion*, this thesis introduces the *principle of the classroom* as a governing principle of what can be said within the borders of the discursive formation and

what is not possible to say. Ultimately, it is the relevance of the research to the practice of the classroom that delimits the discursive formation of literary didactics.

Källor och litteratur

Otryckt material

Agrell, Beata, ”Didaktik och estetik i det tidiga 1900-talets fromma berättelse”. Projektbeskrivning, www.lir.gu.se/personal/larareforskare/beata-agrell/, hämtad 4/4 2012.

”Fiktionsläsning i internetsamhället. Litteraturens betydelse för unga vuxnas personlighetsutveckling och omvärldsorientering”. Projektbeskrivning, www.littvet.uu.se/forskning/profilomraden/empiriska_lasarundersokningar/, hämtad 20/3 2012.

Niss, Mogens, ”Hvordan ska vi forstå relationen mellem fagdidaktik og fag inden for og på tværs at undervisningsfag?”, keynoteföreläsning vid konferensens *NøFa 2*, Middelfart, Danmark, 13 maj 2009 (föreläsninganteckningar).

Pieper, Irene, ”Bildungsstandards und Fachlichkeit”, föredrag vid Syddansk universitet 16 mars 2010 (föreläsninganteckningar).

Persson, Magnus, ”Den melodramatiska skoldebatten”, *Skola och samhälle*, www.skolaochdebatt.se/lararutbildning/magnus-persson-den-melodramatiska-skoldebatten/, publicerad på nätet 4/5 2011, hämtad 5/3 2012.

Pettersson, Anders, ”Literary Studies and Human Priorities”, paper framlagt vid högre seminariet i litteraturvetenskap, Umeå universitet, 10 oktober 2007.

Stockwell, Peter, ”Social and Emotional Literacy”, keynoteföreläsning vid konferensen *Tekst och kontext* i Middelfart, Danmark, 18 mars 2010 (föreläsninganteckningar).

Öhman, Anders, ”The Dialogic Classroom and Bakhtin”, paper framlagt vid det högre seminariet i litteraturvetenskap, Umeå universitet, 26 maj 2010.

Tryckt material

Aarseth, Espen, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press, 1997.

Aschan, Marina Stenius (red.), *UKAS och samhället. En sammanställning av dokumentationen kring och kritiken av UKAS-förslagets första del*, Stockholm: Aldus/Bonnier, 1968.

Ahl, Helene, *The Scientific Reproduction of Gender Inequality. A Discourse Analysis of Research Texts on Woman's Entrepreneurship*, Köpenhamn: Abstrakt förlag. Copenhagen Business School Press, 2004.

Ahlund, Claes, *Den skandinaviska universitetsromanen 1877-1890*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 1990.

Ahlund, Claes "Litteraturens etableringsfas. Från 1890 till 1919", i Claes Ahlund & Bengt Landgren, *Från etableringsfas till konsolidering. Svensk akademisk litteraturundervisning 1890-1846*, Uppsala: Uppsala universitet, 2003.

Ahlund, Claes, "Värdering och omvärdering inom litteraturvetenskapen. En introduktion", i Claes Ahlund (red.), *Omvärdering. Perspektiv på litteratur och litteraturvetenskap*, Åbo: Åbo Akademi, 2010.

Agrell, Beata "Mellan raderna: till frågan om textens appellstruktur", i Christer Ekholm & Staffan Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009.

Agrell, Beata, Ekholm Christer & Thorson, Staffan, "Estetisk textanalys och personlig tillämpning – två sidor av samma process", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2011:1, s. 85-87.

Allen, Danielle S., *Why Plato Wrote*. Malden MA, Chichester, Sussex & Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

Altieri, Charles, "Taking Lyrics Literally: Teaching Poetry in a Prose Culture", Tanya Agathocleous & Ann C. Dean, *Teaching Literature. A Companion*, Houndmills, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan, 2003.

Alvesson, Mats & Deetz, Stanley, *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, Lund: Studentlitteratur, 2000.

Andersson, Hanne-Lore, *Doxa och debatt. Litteraturvetenskap runt sekelskiftet 2000*, diss., Göteborg: Makadam, 2008.

Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund: Studentlitteratur, 1999.

Andersson, Pär-Yngve, ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 91-106.

Arkhammar, Britt-Marie, ”Vår tids ungdom och vårt litteraturarv”, *Kulturarvet det förargelseväckande. Tankar kring litteraturen i skolan*, Svenskläraryrningens årsskrift 1984.

Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard, *Normer och mål i skola och undervisning Några perspektiv hämtade från tysk didaktik*, Stockholm: HLS förlag, 1995.

Arfwedson, Gerd B., ”Tre problem för didaktiken – och för oss didaktiker”, Fransson, G., Morberg, Å., Nilsson R., Schüllerqvist, B. (red.), *Didaktikens mångfald*, Gävle: Högskolan i Gävle, 2003.

Arfwedson, Gerd B., *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*, Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006.

Asking, Berit, *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form*, Vetenskapsrådets rapportserie B1: 16: 2006.

Asplund Carlsson, Maj, *The Doorkeeper and the Beast; the Experience of Literary Narratives in Education Contexts*, diss., Göteborg: Göteborgs universitet, 1998.

Bachtin, Michail, *Dostojevskijs poetik*, övers. Lars Fyhr & Johan Öberg, Gråbo: Anthropos, 1991 (ryska orig. 1963).

Barthes, Roland, ”Réflexions sur un manuel”, i Serge Dubrovsky & Tzvetan Todorov, *L'enseignement de la littérature : Centre culturel de Cerisy-la-Salle, 22 au 29 juillet 1969*, Paris : Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, 1971.

Bauer, Martin W. Allum, Nick & Miller Steve, ”What can we Learn from 25 Years of PUS Survey Research? Liberating and Expanding the Agenda”, *Public Understanding of Science* nr 16, 2007, s. 79-95.

Beach, Richard, *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 1993.

Bechers, Tony & Trowlers Paul R., *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, Philadelphia: Open University Press, 1989 (2:a uppl. 2001).

Bengtsson, Jan ”Didaktiska dimensioner”, *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr. 2 (4), 1997, s. 241-261.

Bergenmar, Jenny, "Läsningens disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 17-26.

Berger, Peter L. & Luckman, Thomas, *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*, London: Allan Lane Penguin, 1967.

Bergman, Lotta, *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, diss., Lund: Lunds universitet, 2007.

Bergöö, Kerstin, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*, diss., Malmö: Malmö högskola, 2005.

Bernsten, Basil & Lundgren, Ulf P., *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*, Lund: Liber Förlag, 1983.

Bleich, David, *Subjective Criticism*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1978.

Bleich, David, "Gender Interests in Reading and Language", i Elisabeth A. Flynn & Patrocino P. Schweikart, *Gender and Reading: Essays on Readers, Texts, and Contexts*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1986.

Bloom, Harold, *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider*, övers. Staffan Holmgren, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2000 (amerikanska orig. 1994).

Bloom, Harold, *How to Read and Why*, New York, London, Toronto & Sydney: Simon & Schuster, 2001.

Bommarco, Birgitta, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, diss., Malmö: Malmö högskola, 2006.

Borges, Jorge Luis, *Other Inquisitions 1937-1952*, övers. Ruth L. C. Simms, Austin, Texas: University of Texas Press, (1964) 2000.

Borges, Jorge Luis, *Selected Non-Fiction*, övers. Esther Allen, Suzanne Jill Levine & Eliot Weinberger, London, New York: Penguin Books, 2000.

Bourdieu, Pierre, *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, övers. Gustaf Grimdal & Stefan Jordebrandt, Göteborg: Daidalos, 1995 (franska orig. 1994).

Bourdieu, Pierre, *Homo Academicus*, övers. Lars Eberhard Nyman, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1996 (franska orig. 1984).

Brink, Lars, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 1992.

Lars Brink, Recension av Birgitta Bommarco, *Texter i dialog, Samlaren*, 128: 2007, s. 354-358.

Broadly, Donald, *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm: HLS förlag, 1991.

Bäckman, Stig, "Litterär kompetens. Ett försök till litteraturpedagogisk begreppsutredning", Stig Bäckman, Gun Rooswall, Örjan Torell, Lars Wolf, *Litteraturdidaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora, 1998.

Bäckman, Stig, "Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten", i Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Mitthögskolan, 2002.

Canguilhem, Georges, *Knowledge of Life*, övers. Stefanos Geroulanos & Daniela Ginsburg, New York: Fordham University Press, 2008 (franska orig. 1965).

Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny, "Förord", i Ulla Carlsson & Jenny Johannisson (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10.

Carlsson, Ulla, "Några inledande ord i spåren av tidigare utredningar. Om förändrade medielandskap, läsning och kulturpolitik", i Ulla Carlsson & Jenny Johannisson (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10.

de Certeau, Michel, "History: Ethics, Science, and Fiction", Norman Haan, Robert N. Bellah, Paul Rabinow & William M. Sullivan (red.) *Social Science as Moral Inquiry*, New York: Columbia University Press, 1983.

Christensen, Inger, *Sommerfugledalen: et requiem*, Köpenhamn: Gyldendal, 1991.

Chodorow, Nancy, *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, London: University of California Press, 1999.

Clifford, James, "Introduction: Partial Truths", James Clifford & George E. Marcus (red.), *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Barkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986.

Culler, Jonathan, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Routledge, 1975.

Cusset, Francois, *French Theory. How Foucault, Derrida, Deleuze & Co. Transformed the Intellectual Life of the United States*, Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 2008.

Dahl, Karin, ”Från färdighetsträning till språkutveckling”, i Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur, 1999.

Dahllöf, Urban, *Ability, Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*, New York: Teachers College Press, 1971.

Danielsson, Annica, *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*, diss., Lund: Lund University Press, 1988.

Degerman, Peter & Johansson, Anders, ”Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts Reader Response-teori”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 59-69.

Deleuze, Gilles, *Difference and Repetition*, övers. Paul Patton, New York: Columbia University Press, 1993, s. 39 (franska orig. 1968).

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. “Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research”, Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2005.

Dewey, John, *Essays on Pragmatism and Truth, 1907-1909*, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1977.

Dewey, John, *The Quest for Certainty: A Study of the Realtion of Knowledge and Action*, London: Georg Allen & Unwin, 1930.

Djurfeldt, Göran, Larsson Rolf & Stjärnhagen, Ola, *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*, Lund: Studentlitteratur, 2010.

Durkheim, Émile, *Pragmatism and Sociology*, övers. John B. Allock, Cambridge: Cambridge University Press, 1983 (franska orig. 1955).

Dysthe, Olga, *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å laere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1995.

Edmundson, Mark, *Why Read?* New York, Berlin & London: Bloomsbury, 2004.

Edqvist, Sven-Gustaf, Recension av Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse. Samlaren* 107:1986, s. 110-114.

Edqvist, Sven-Gustaf, Recension av Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon*, *Samlaren* 114: 1993, s. 174-178.

Ehn, Billy & Klein, Barbro, *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*, Stockholm: Carlssons, 1994.

Ekman, Birgitta, "Utslagningen" i *grundskolan* DsU 1983:18.

Elf, Nikolaj, *Towards Semiocy? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes. A Design-Based Educational Intervention*, diss., Odense: Syddansk universitet, 2009.

Elmfeldt, Johan, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, diss., Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1997.

Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof, *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2007.

Elmfeldt, Johan, recension av Christian Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, *Samlaren*, 130:2009, s. 289-292.

En förnyad lärarutbildning. Regeringens proposition 1999/2000.

Englund, Boel, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, diss., Stockholm: HLS Förlag, 1997.

Eriksson, Inger, *Poesiläsning som meningsskapare. En studie om poesigrupper på sjukhem och hospice*, diss., Lund: Lunds universitet, 2006.

Erixon, Per-Olof, *Pedagogiskt arbete i romanens prisma. Upplevelser av den svenska folkskolan under ett omväxlande sekel*, Umeå: Umeå universitet, 2002.

Ewald, Annette, *Läskulturer. Lärare och litteraturläsning i grundskolans mellanår*, diss., Malmö: Malmö högskola, 2007.

Fairclough, Norman, *Critical discourse: the critical study of language*, London: Longman, 1995.

Falkner, Carin, *Datorspelet som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelet*, diss., Örebro: Örebro Studies in Education, 2007.

Felski, Rita, *Uses of Literature*, Malden, MA & Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2008.

Fish, Stanley, *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980.

Fjord Jensen, Johan, *Den postmoderna utmaning*, Valby: Amadeus, 1987.

Fleck, Ludwik, *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledningen till läran om tankestil och tankekollektiv*, övers. av Bengt Liliequist, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1997 (tyska orig. 1935).

Fleming, Bruce, *Art and Argument. What Words Can't Do and What They Can*, Dallas: University Press of America, 2003.

Fleming, Bruce, *What Literary Studies Could Be, and What It Is*, Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth (UK): University Press of America, 2008.

Fogt, Jan & Thurah, Thomas (red.) *Ny litteraturdidaktik*, Köpenhamn: Gyldendal, 2010.

Fornäs, Johan, "Senmoderna dimensioner", Johan Fornäs & Ulf Boëthius, *Ungdom och kulturell modernisering*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1994

Forser, Tomas "En helig och allmänlig kyrka...", i Tomas Forser (red.) *Humaniora på undantag. Humanistiska forskningstraditioner i Sverige*. Stockholm: Pan/Norstedts, 1978.

Forslid, Torbjörn & Ohlsson, Anders, *Hamlet eller Hamilton. Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur, 2007.

Foucault, Michel, *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris: Gallimard, 1966.

Foucault, Michel, *The Order of Things*, London: Tavistock/Routledge, 1974.

Foucault, Michel, *Vetandets arkeologi*, övers. C.G. Bjurström, Lund: Arkiv förlag, 2002 (franska orig. 1969).

Foucault, Michel, *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*, översättning Mats Rosengren, 1993 (franska orig. 1971).

Foucault, Michel, *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*, New York: Vintage Books, 1980.

Foucault, Michel, ”Des espaces autres”, *Architecture, Mouvement, Continuité*, nr. 5, oktober 1984, s. 46-49.

Foucault, Michel, *Historie de la sexualité.2 L'usage des plaisirs*, Paris : Gallimard, 1984.

Foucault, Michel, *Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 2, Aesthetics, Method and Epistemology*, James Faubion (red.), London: Penguin, 2000.

Foucault, Michel, *Säkerhet, territorium, befolkning, Collège de France 1977-1978*, övers. Kim West, Stockholm: Tankekraft, 2010 (franska orig. 2004).

Foucault, Michel, *The Courage of Truth. The Government of Self and Others II. Lectures at the Collège de France, 1983-1984*, Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan, 2011 (franska orig. 2008).

Franke, Sigbrit, *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. SOU 2008:109.

Fredriksson, Ulf, ”Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009”, i Ulla Carlsson & Jenny Johannisson (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10.

Garber, Marjorie, *A Manifesto for Literary Studies*, Seattle: Walter Chapin Simpson Center for Humanities, 2003.

Geertz, Clifford, *The Interpretation of Cultures*, London: Fontana Press, 1993 (orig. upplaga 1973).

Genette, Gérard, *Palimpsests. Literature in the Second Degree*, övers. Channa Newman & Claude Doubinsky, Lincoln, Neb: University of Nebraska Press, 1997 (franska orig. 1982).

Genette, Gérard, *Figures of Literary Discourse*, övers. Alan Sheridan, New York: Columbia University Press, 1982.

Grogan, Margareta, *Dålig läsning*, diss., Lund: Liber läromedel, 1979.

Grossman, Pamela L., ”Research on the Teaching of Literature: Finding a Place”, i Virginia Richardson (red.) *Handbook of Reserach on Teaching, Fourth Edition*, Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2001.

Gustafsson, Lars, *Litteraturhistorikern Schück*, Uppsala: Uppsala universitet, 1983.

- Gunder, Anna, *Hyperwork: on digital literature and computer games*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 2004.
- Gustavsson, Michael, "Litteraturteorins expansion", i Landgren, Bengt (red.), *Universitetsämne i brytningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947-1995*. Uppsala: Uppsala universitet, 2005.
- Gyllensten, Lars, "Gräv ner dig där du står", *Svenskläraren*, nr 5 1985, s. 8-9.
- Habermas, Jürgen, *Samhällsvetenskapernas logik*, övers. Mikael Carleheden & Anders Molander, Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 1988 (tyska orig. 1970).
- Hallberg, Margareta, *Etnologisk koreografi. Att följa ett ämne i rörelse*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa, 2001.
- Halvorsen, Else Marie, *Læreren som kulturbaerer og kulturbygger*, Kristiansand: Höyskoleforlaget, 2001.
- Hammar, Bertil, "Om pedagogiska problem och forskningsmetoder", i Leif Lindberg & Britt-Marie Berge (red.), *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik. Installationsföreläsningar i pedagogik 1910-1982*. Studentlitteratur, Lund, 1988.
- Handesten, Lars, *Sætt litteraturen er til: om genre, fortolkning og litteraturpedagogik*, diss. København: Danmarks lærerhøjskole, 1994.
- Hansen, Peter, *Romanen och verklighetsproblemet. Studier i några svenska sextiotalsromaner*, diss., Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1996.
- Hansen, Thomas Illum, *Procesorinteret litteraturpedagogik*, Fredriksberg: Dansklærerforeningens forlag, 2004.
- Hansson, Gunnar, *Författaren, dikten, läsaren*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1969.
- Hansson, Gunnar, *Inte en dag utan en bok: om läsning av populärfiktion*, Linköping: Tema, Linköpings universitet, 1988.
- Hansson, Gunnar, *Den möjliga litteraturhistorien*, Stockholm: Carlsson, 1995.
- Hargreaves, Andy, *Changing Teachers, Changing Times*, London: Casell Villiers House, 1994.
- Helgesson, Stefan, "Reformernas epok: striderna kring litteraturundervisningen för svensklärare 1965-1975", i Landgren, Bengt (red.), *Universitetsämne i brytningstider*.

Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947-1995. Uppsala: Uppsala universitet, 2005.

Herrlin, Axel, ”Psykologins utveckling till exakt vetenskap”, i Leif Lindberg & Britt-Marie Berge (red.), *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik. Installationsföreläsningar i pedagogik 1910-1982*. Studentlitteratur, Lund, 1988.

Herrlitz Wolfgang & van de Ven, Piet-Hein, ”Comparative research on mother tongue education: IMEN’s aims, points of departure, history and methodology”, Wolfgang Herrlitz, Sigmund Ongstad & Piet-Hein van de Ven, *Research on Mother Tongue Education in a Comparative Perspective. Theoretical and Methodological Issues*, Amsterdam, New York: Rodopi, 2007.

Hertzberg, Frøydis, recension av Kerstin Bergöö, *Vilket svenskämne?*, *Samlaren*, 127: 2006, s. 533-536.

Hetmar, Vibeke, *Litteraturpedagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevens litterære beredskap set fra en almenpædagogisk position*, diss., Köpenhamn: Danmarks Lærhøjskole, 1996.

Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn, *Forskningsmetodik. Om kvalitative og kvantitative metoder*, Lund: Studentlitteratur, 1997.

Huffer, Lynne, *Mad for Foucault. Rethinking the foundation of Queer Theory*, New York: Columbia University Press, 2010.

Idvall, Markus & Schoug, Fredrik (red.), *Kunskapssamhällets marknad*, Lund: Studentlitteratur, 2003.

Ihanus, Juhani, ”Narrativ identitetsläsning och identitetsskrivning – några synpunkter på framtida forskningsmöjligheter”, i Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, Borås & Uppsala; Högskolan i Borås & Uppsala universitet, 2009.

Iser, Wolfgang, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, övers. Aviva Goren, London. Routledge, 1978 (tyska orig. 1976).

James, William, *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking: popular lectures on philosophy*, New York: Longmans, Green and Co., 1907.

James, William, *A Pluralistic Universe: Hibbert Lectures at Manchester College on the Present Situation in Philosophy*, New York: Longmans, Green, 1909.

Jansson, Bo G., *Världen i berättelsen. Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*, Falun: Högskolan i Dalarna, 2001.

Jardine, Gail McNicol, *Foucault and education*, New York: Lang, 2005.

Jasanoff, Sheila, *Handbook of science and technology studies*, Thousand Oaks, California: Sage, 2001.

Johansson, Anders, ”Högt eller lågt, sant eller falskt – om den svenska litterära debatten”, *Provins*, 2009: 1, s. 16-22.

Kaspersen, Peter, *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*, diss., Odense: Syddansk Universitet, 2004.

Kaspersen, Peter, *Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag*, Odense: Syddansk Universitet, 2009.

Klein, Georg, ”Litteraturens betydelse i svåra situationer – ett 80-årigt perspektiv”, i Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, Borås & Uppsala: Högskolan i Borås & Uppsala universitet, 2009.

Knight, David, *Public Understanding of Science. A history of Communicating Scientific Ideas*, London & New York: Routledge, 2006.

Knorr Cetina, Karin *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*, Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1999.

Knutas, Edmund, *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994*, diss., Falun: Högskolan i Dalarna, 2008.

Knutas, Edmund, ”Bachtin som pedagog och didaktiker”, Bengt Schüllerqvist, Margaretha Ullström & Sten-Olof Ullström (red.), *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*, Karlstad: Karlstad University Press, 2009.

Kosík, Karel, *Det konkeretas dialektik. En studie i människans och världens problematik*, övers. Horace Engdahl, Göteborg: Röda Bokförlaget, 1978 (tjeckiska orig. 1963).

Krogh, Ellen, *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*, Odense: Syddansk universitet, 2003.

Kroksmark, Tomas, ”Några nedslag i den humanvetenskapliga didaktikens historia”, i Ference Marton (red.), *Fackdidaktik. Vol. 1. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*, Lund: Studentlitteratur, 1986.

Kroksmark Tomas & Marton, Ference, ”Läran om undervisning”, *Forskning om utbildning*, nr 3, 1987, s. 14-26.

Kuhn, Thomas, *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

Kåreland, Lena, ”Inledning”, i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockolm: Liber, 2009.

Landgren, Bengt, ”Konsolideringens tid: 1920-1946”, i Claes Ahlund & Bengt Landgren, *Från etableringsfas till konsolidering. Svensk akademisk litteraturundervisning 1890-1946*, Uppsala: Uppsala universitet, 2003.

Langer, Judith, ”Rethinking literature instruction”, Langer (red.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response*, Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 1992.

Larsson, Lisbeth, *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*, diss., Stockholm/Stehag: Symposium, 1989.

Liedman, Sven-Eric ”Humanistiska forskningstraditioner i Sverige. Kritiska och historiska perspektiv”, Tomas Forser (red.) *Humaniora på undantag*. Humanistiska forskningstraditioner i Sverige. Stockholm: Pan/Norstedts, 1978.

Lindgren Leavenworth, Maria & Isakson, Malin, ”Queera lustar. Fan fiction i vampyrmiljö” i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2009: 3-4, s. 23-36.

Linnér, Bengt, *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*, diss., Malmö: Liber, 1984.

Littau, Karin, *Theories of reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge, UK & Malden, MA: Polity Press, 2006

Lundgren, Ulf P., ”Didaktikens namn”, *Forskning om utbildning*, nr 3, 1987, s. 27-38.

Lundgren, Ulf P., *Frame factors and the Teaching Process: a Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.

Lundgren, Ulf P., ”Om Pedagogiken som undran och nytta” i Wiklander, Gustafsson, Riis & Larson (red.), *Pedagogik som examensämne 100 år*, Uppsala: Uppsala universitet, 2009.

Lundström, Stefan, *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, diss., Umeå: Umeå universitet, 2007.

Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina, ”Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 107-117.

Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74), SOU 1978:86

Löfgren, Maria, ”Att bestå helt av litteratur. Om betydelsen av läsning och skönlitteratur i svenskämnet”, i Maria Lindgren (red.), *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Forskningens tillämpning i skolan*, Växjö. Växjö University Press, 2008

Lönnroth, Lars, ”Kulturarvet som ’kulturellt kapital’”, *Kulturarvet det förargelseväckande. Tankar kring litteraturen i skolan*, Svenskläraryrkeförbundet årskrift 1984.

Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, diss., Lund: Didaktikseminariet, 1992.

Malmgren, Lars-Göran, *Göran Palms LM-böcker. Två industrireportage och deras mottagande*, diss., Stockholm: Författarförlaget, 1977.

Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten: en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*, Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 1984.

Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 1986.

Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur, 1988.

Malmgren, Lars-Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 1997.

de Man, Paul, *The Rhetoric of Romanticism*, New York: Columbia University Press, 1984.

de Man, Paul, "Semiologi och retorik", i Mikael van Reis (red.), *Den svindlande texten*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1992.

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

Marton, Ference, "Phenomenography – describing conceptions of the world around us", *Instructional Science* 10, 1981, s. 177-200.

Marton, Ference, "Vad är fackdidaktik?", Ference Marton (red.), *Fackdidaktik. Vol. 1. Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen* Lund: Studentlitteratur, 1986.

McCormick, Kathleen, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester and New York: Manchester University Press, 1994.

Mehrstam, Christian, *Textteori för läsforskare*, diss., Göteborg: Göteborgs universitet, 2009.

Mehrstam, Christian, "Världen slutar med dig", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 47-58.

Melberg, Arne, *Mitt i litteraturen. Självkritiska minnen från Akademia med sex återbesök samt ett försök att tänka nytt*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2002.

Miall, David S., "Anticipation and Feeling in Literary Response. A Neuropsychological Perspective", *Poetics*, 1995: 23, s. 275-298.

Miall, David S., *Literary Reading: Empirical & Theoretical Studies*, New York: Lang Publishing, 2006.

Miegel, Fredrik, "Realism och possibilism. Om fakta och värden i vetenskapen", i Fredrik Miegel & Fredrik Schoug (red.), *Dikotomier. Vetenskapsteoretiska reflektioner*, Lund: Studentlitteratur, 1998.

Miller, J. Hillis, *On Literature*, London: Routledge, 2002.

Molloy, Gunilla, *Läraren, Litteraturen, Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högskolenivå*, diss., Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, 2002.

Molloy, Gunilla, "Om litteraturläsning som förströelse och maktkamp", i *Makt, mening, motstånd – litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*, Stockholm: Liber, 2009.

Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, *Läsa texten eller "verkligheten"*. *Tolkningssamfundet på en litteraturdidaktisk bro*, diss., Stockholm: Stockholms universitet, 2008.

Munck, Kerstin, Recension av Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust*. *Samlaren* 124: 2003, s. 328-334.

Myers, Greg, "The Genres of Biologists' Writing", Paola Evangelista Allori (red.), *Academic Discourse in Europe. Thought Processes and Linguistic Realisation*, Rom: Bulzoni Editore, 1998.

Nationella kvalitetsgranskningar 1998, Skolverkets rapport nr. 160, Stockholm: Statens skolverk, 1999.

Nietzsche, Friedrich, "Om våra bildningsanstalters framtid", övers. Nikanor Teratologen, *Samlade skrifter, band 2*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2005.

Nilsson, Jan, "Svensklärare läser inte skönlitteratur", i *Pedagogiska magasinet*, nr 4, 2009, s. 86.

Nilsson, Rangnar, *God vetenskap – hur forskares vetenskapsuppfattningar uttryckta i sakkunnigutlåtanden förändras i tre skilda discipliner*, diss., Göteborgs universitet: Göteborg, 2009.

Nilsson, Skans Kersti & Pettersson, Torsten, "Förord", i Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, Borås & Uppsala: Högskolan i Borås & Uppsala universitet, 2009.

Nordin Hennel, Ingeborg, recension av Birgitta Svanberg, *Sanningen om kvinnorna. En läsning av Agnes von Krusenstjernas romanserie frökarna von Pablen*, *Samlaren* 111: 1990, s. 104-108.

Nordin, Svante, *Romantikens filosofi*, Lund: Doxa, 1987.

Nordin, Svante, *Humaniora i Sverige. Framväxt, guldålder, kris*, Stockholm: Atlantis, 2008.

Nystrand, Martin, "Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation", I Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast,

Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom, New York: Teachers College Press, 1997.

Ohlsson, Anders, "Från redaktionen i Växjö", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2002: 3 s. 2.

Olesen, Gytz Søren & Pedersen, Peter Møller (red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 2004.

Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*, diss., Karlstad: Karlstads universitet 2006.

Ongstad, Sigmund, *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*, diss., Trondheim: Trondheims universitet, 1996.

Ongstad, Sigmund, "Fagdidaktikk som forskningsfelt", *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse*. Oslo: Norges forskningsråd, 2004.

Ottosson, Sven "Trivillitteratur i skolan", *Svenskämnet i keris*. Lund: Liber, 1976.

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

Persson, Magnus, "Att läsa Lolita på lärarutbildningen", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 5-15

Persson, Magnus, "Läsning i skolan – och läsning i den högre skolan", i Ulla Carlsson & Jenny Johannisson (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare*, SOU 2012:10.

Peterson, Margareta, "Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?", i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009.

Peterson, Margareta & Årheim, Annette, "Att läsa människor. Om litteraturläsning på läkarlinjen", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 27-37.

Pettersson, Anders, *Verbal Art: a Philosophy of Literature and Literary Experience*, Montreal: McGill-Queen's University Press, 2000.

Pettersson, Anders, "Analogitänkandet som centralt för utbytet av litteratur", i Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap –*

tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning, Borås & Uppsala; Högskolan i Borås & Uppsala universitet, 2009.

Pettersson, Torsten, "Att läsa för att utvecklas", *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, Borås & Uppsala; Högskolan i Borås & Uppsala universitet, 2009.

Platon, *Skrifter, bok 2*, översättning Jan Stolpe, Stockholm: Atlantis, 2001.

Popkewitz, Tomas S. & Brennan, Marie, (red.) *Foucaults Challenge. Discourse, Knowledge, and Poetry in education*, New York: Teachers College Press, 1998.

Prentice, Robert P., *The Basic Quidditative Metaphysics of Duns Scotus as Seen in his De Primo Principio*, Rom: Specilegium Pontificii Athenaei Antoniani, 1970.

Rabinowitz, Peter, *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*, Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1998.

Rasmussen, Jens, "Paedagogikkens krise", i Michael Uljens (red.), *Pedagogikkens problem. Kulturella utvecklingslinjer och teoretiska spörsmål*, Åbo: Åbo akademi, 2000.

Richards, I. A., *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*, London: Routledge, 1978 (orig. 1929).

Roche, Mark William, *Why Literature Matters – in the 21st Century*, New Haven & London: Yale University Press, 2004.

Román, Henrik, *Skönheten och nyttan: om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 2006.

Rosenblatt, Louise M., *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994 (första upplagan 1978).

Rosenblatt, Louise M., *Literature as Exploration*, fifth ed., New York: Modern Language Association of America, 1995 (första utgåva 1938).

Schmidl, Helen, *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, diss., Göteborg, Stockholm: Makadam förlag, 2008.

Schmidt, Siegfried J., "On a theoretical basis for a rational science of literature. *PTL: Journal of Descriptive Poetics and Theory of Literature* 1, 1976, s. 239-264.

Schmidt, Siegfried, *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft*, Braunschweig: Vieweg, 1980-1982.

Schnack, Karsten, ”Dannelse på den anden side af Öresund”, i Göte Rudval (red.), *Bildning och utbildning. Texter vid ett seminarium om skola för utbildning. Rapporter om utbildning*, Lund & Malmö: Lunds universitet; Lärarhögskolan i Malmö, 1994.

Schoug, Fredrik, *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerade forskares erfarenheter av akademien*, Lund: Studentlitteratur, 2004.

Schück, Henrik, *Svensk litteraturhistoria*, Stockholm, 1890.

Schüllerqvist, Bengt, ”Ämnesdidaktik som lärarutbildningens mittfält”, i Bengt Schüllerqvist & Roy Nilsson (red.), *Lärarutbildningens ämnesdidaktik*, Gävle: Högskolan i Gävle, 2001.

Seel, Helmut, ”Allgemeine Didaktik and Fachdidaktik”, Hudson, Bechberger m fl, *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the The Teaching Profession*, Umeå: TNTEE Publications, 1999.

Shelley, Percy Bysshe, ”A Defence of Poetry”, i David H. Richter (red.), *The Critical Tradition: Classic Texts and Contemporary Trends*, Boston: Bedford/St. Martin's, 2007.

Sjöberg, Svein, *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2000.

Smidt, Jon, *Seks lesere på skolen. Hav de søkte, hva det fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*, Oslo: Universitetsforlaget, 1989.

Spindler, George & Spindler, Louise, ”Cultural Process and Ethnography. An Anthropological Perspective”, i George D Spindler (red.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Long Grove, Illinois: Waveland Press, inc., 1997.

Sklovskij, Victor, ”Konsten som grep”, (1917), i Kurt Aspelin & Bengt A. Lundberg (red.), *Form och struktur*, Stockholm: PAN/Norstedts, 1971.

Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén, SOU 1992:4.

Steffensen, Bo, *Fiktion som tektshandling*, diss., Köbenhavn: Akademisk Forlag, 1991.

Stockwell, Peter, *Cognitive Poetics. An Introduction*, London & New York: Routledge, 2002.

Strømnes, Asmund Lønning, *Kunskapsyn och pedagogik. En historisk analys och jämförelse*, Stockholm: Liber utbildning, 1995.

Svedner, Per Olov, ”Läsningen, läsaren och texten – tre trappsteg till litteraturredaktiken”, *Utbildning och demokrati*, 1995:2, s. 54-78.

Svensson, Cai, *The Construction of Poetic Meaning. A Cultural-Developmental Study of Symbolic and Non-Symbolic Strategies in the Interpretation of Contemporary Poetry*, diss., Linköping: Linköpings Universitet, 1985.

Svensson, Cai, *Barns och ungdomars läsning: problemöversikt och förslag till forskning*, Linköping: Linköpings universitet, 1989.

Swensson, Hugo, *Paul Hoffman Läroverksadjunkt*, Stockholm: Natur och kultur, 1935.

Tafdrup, Pia, *Over vandet går jeg. Skitse til en poetik*, København: Borgen, 1991.

Tarschys, Karin, *Svenska språket och litteraturen: studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*, diss., Stockholm: Natur och Kultur, 1955.

Tengberg, Michael, ”Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 81- 90.

Thavenius, Jan, *Latinskolans traditioner och svenskämnets*, Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 1980.

Thavenius, Jan, ”Litteratur ur bruk eller i bruk?” i Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius *TVå uppsatser om litteratur och pedagogik*, Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 1981.

Thavenius, Jan, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1995.

Thomsen, Søren Ulrik, *En dans på gloser*, København: Vindrose, 1996.

Thorsson, Staffan, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet, 2005.

Thorson, Staffan & Ekholm, Christer ”Inledning”, i Staffan Thorsson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningsätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009.

Thorson, Staffan, ”Blivande svensklärare om att ’läsa’ och ’förstå’ skönlitteratur”, i Lena Kåreland (red), *Läsa bör man...?– den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009.

Tideström, Gunnar, ”Termen litteraturvetenskap”, *Samlaren*, 89: 1968, s. 81-86.

Torell, Örjan, *Litteraturen som karaktärsdanare. En presentation av sovjetisk litteraturpedagogik*, diss., Uppsala: Uppsala universitet, 1979.

Torell, Örjan, ”Resultat – en översikt”, i Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för Humaniora, Mitthögskolan, 2002.

Torell, Örjan, ”Personlig läsning ’inom ramen för undervisningen’”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2011: 2, s. 81-85.

Torén Björling, Sanna, ”Datorerna får svenska barn att läsa allt sämre”, *Dagens Nyheter*, 2012-03-13.

Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 2:a upplagan, Lund: Studentlitteratur, 1997.

Ulfgard, Maria, *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, diss., Stockholm: B. Wahlström, 2002.

Uljens, Michael, ”Grunddrag till en reflexiv skoldidaktisk teori”, i Michael Uljens (red.), *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur, 1997.

Ullström, Sten-Olof, *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*, diss., Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Boförlag Symposion, 2002.

White, Hayden, *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1973.

Wieland, Christoph Martin, *Socrates out of his Senses: or Dialogues of Diogenes of Sinope. (Two lines in Latin) Translated from the German of Wieland, by Mr. Wintersted. Vol I (II)*, New York: Newburgh, 1797, (faksimil).

Wikström, Cecilia, *Litterär kanon*, Motion till riksdagen, 2006/07: Ub260.

Wolf, Lars, *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Wolf, Lars, ”Litteraturdidaktisk forskning och begreppet litterär kompetens”, Stig Bäckman, Gun Rooswall, Örjan Torell, Lars Wolf, *Litteraturdidaktik. Texter om*

litterär kompetens och lyrik i skolan, Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora, 1998.

Vygotsky, L. S., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press, 1978.

Wählin, Kristian, recension av Bengt Linnér, *Litteratur och undervisning*, *Samlaren* 107:1986, s.123-124.

Zaremba, Maciej, *Hem till skolan*, Stockholm: Natur & Kultur, 2011.

Ziehe, Thomas, *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*, översättning Hans O Sjöström, Stockholm: Norstedts, 2003 (tyska orig. 1982).

Årheim, Annette, *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*, diss., Växjö: Växjö University Press, 2007.

Öhman, Anders, "Inledning", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, s. 3.

Peter Degerman

”Litteraturen, det är vad man undervisar om”

Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling

Under slutet av 1900-talet och början av 2000-talet har ett nytt litteraturdidaktiskt forskningsfält vuxit sig allt starkare i Sverige, samtidigt som litteraturens ställning i samhälle och skola har försvagats. För att söka förstå en sådan paradox undersöker Peter Degerman hur frågor om litteraturens legitimitet och funktion besvaras i den litteraturdidaktiska forskningen. Varför bör vi egentligen läsa och studera skönlitteratur, och vad kan en litteraturpedagogisk forskning säga oss om litteraturens värde?

