

”Varför läser vi bara gubbar?”

En kvalitativ studie om fyra lärares genusperspektiv i
gymnasiets litterära kanonförmedling

- ”Why do we read only old men?”
- A qualitative study of four teachers’ gender perspective in high school literary canon mediation

Författare: Karin Lönnberg

Handledare: AnnaCarin Billing
Examinator: Magnus Jansson

SAMMANDRAG

Karin Lönnberg

”Varför läser vi bara gubbar?”

En kvalitativ studie om fyra lärares genusperspektiv i gymnasiet litterära kanonförmedling

”Why do we read only old men?”

A qualitative study of four teachers' gender perspective in high school literary canon mediation

2012 sidor: 38

Skolans roll som socialisationsagent är vida omtalad. I ett land som Sverige, där jämställdhet är ett högprioriterat område, borde verksamheten i skolan därför vara präglad av ett genusperspektiv. Gymnasieskolans styrdokument, i form av läroplaner samt kurs- och ämnesplaner, formulerar skolans värdegrund och strävansmål. Där står att skolan ska fostra eleverna till demokratiska och jämställda samhällsmedborgare som inte räds att uttrycka sina ståndpunkter.

I den traditionella kanonförmedling som skolan ägnat sig åt i decennier, har kvinnliga författare sällan lyfts fram, varför kvinnliga perspektiv och livsvillkor inte har uppdagats och diskuterats i klassrummen. Med detta som utgångspunkt har jag sökt finna en förståelse för hur svensklärare i gymnasieskolan resonerar och arbetar med sin litteraturundervisning.

Med hjälp av samtalsintervjuer med fyra svensklärare har jag försökt klargöra deras litteraturuppfattningar, gällande synen på litteraturundervisningens syfte, urvalsprocesser för texter och eventuella genusperspektiv i detta sammanhang.

Resultaten visar att endast en av de fyra lärarna har en medveten genuspädagogik och aktivt strävar efter att finna en balans mellan kvinnliga och manliga författare i sin undervisning. Övriga tre lärare har förvisso en medvetenhet om att genusperspektivet *bör* ingå, men har av olika anledningar inte implementerat perspektivet i undervisningen. Tidsbrist, åsikter om att manliga skildringar av kvinnliga förhållanden fungerar lika väl som om de skildrats av kvinnor, samt en känsla av att den traditionella kanon är viktig att förmedla, är några av orsakerna som framkom i studien.

För att nå ett jämställt samhälle krävs att rådande normer och värderingar ifrågasätts varför reflektion kring sin egen undervisning och ett aktivt handlande från lärarnas sida är behövligt. Förutsättningar som, enligt dessa lärare, är svåra att få till men som studien visat i flera fall heller inte är prioriterade.

Nyckelord: lärare gymnasiet genus kanon litteratururval svenskundervisning

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	5
1.2	Uppsatsens disposition	6
2	Litteratur och teori.....	6
2.1	Styrdokument	6
2.1.1	Lpf94 och GY2011.....	7
2.1.2	Kursplaner och ämnesplaner	8
2.2	Socialkonstruktivism och genussystem.....	9
2.3	Vad är en litterär kanon?	11
2.4	Objektiv suveränitet eller subjektiv värdering?.....	12
2.5	Kvinnliga och manliga författare i kanon.....	14
2.6	Kanons undergång eller möjliga utvidgning	15
2.7	Kanon och litteraturundervisning	16
3	Metod och material.....	17
3.1	Urval.....	18
3.2	Intervjuernas karaktär.....	18
3.3	Genomförande och bearbetning	19
3.4	Etiska överväganden och generaliserbarhet	19
3.5	Utvärdering av metod.....	20
4	Resultat.....	20
4.1	Presentation av informanterna.....	20
4.2	Litteraturundervisningens syfte.....	21
4.3	Urvalskriterier	23
4.4	Centrala verk och kanon.....	25
4.5	Vikten av att framhäva både kvinnliga och manliga författare	27
4.6	Undangömda kvinnor	30
5	Diskussion	32
5.1	Styrdokument och litteraturundervisningens syfte.....	32
5.2	Urval.....	33
5.3	Centrala verk och kanon.....	34
5.4	Vikten av att framhäva både manliga och kvinnliga författare	34
5.5	Avslutning	35
	Litteraturförteckning	37
	Bilaga	

Tack!

Ett arbetsamt och mycket givande arbete har nått sitt slut. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare AnnaCarin Billing för det stöd jag fått under uppsatsens framväxt.

1 Inledning

Litteraturundervisningen i den svenska gymnasieskolan har länge haft sin självklara plats. Längre ansågs litteraturhistoriestudiets främsta uppgift vara att fostra elever så de utvecklade en god karaktär och en stark nationell identitet (Brink, 1992:13 f). Med tiden har syftet med litteraturundervisningen delvis ändrat fokus och i dagens styrdokument ses litteraturundervisning som ett verktyg för att öka elevers förståelse för andra människor, samhällen och tider, liksom för att utveckla en förståelse för sig själv och sin livssituation. Skolan har fortfarande en socialiserande roll, och i gällande läroplaner (Lpf94:§1 och GY11:§1) står att skolan ska ”förmedla” och ”befästa” vissa värden hos eleverna. Dessa värden inbegriper exempelvis demokrati och jämställdhet. Styrdokumentet föreskriver att dessa värden ska genomsyra hela skolans verksamhet.

I den litteraturundervisning jag själv erfor under min tid på gymnasiet och i den litteraturundervisning jag kommit i kontakt med under min lärarutbildning har urvalet av litteratur varit tämligen samstämmigt. Författarna och texterna har i stort sett representerats av samma västerländska män, från antikens litteratur fram till modernismens. I decennier har det förts livliga debatter om kanon, om dess vara och om dess betydelse. Flera litteraturforskare har börjat opponera sig mot att kanon näst intill bara består av manliga, västerländska författare och genusvetare har fört fram åsikten att även kvinnliga författare samt kvinnliga erfarenheter och perspektiv bör lyftas fram. Som exempel kan här nämnas kvinno- och litteraturforskaren Anna Williams (1997: passim) som menar att kvinnor inte bereds plats i kanon på grund av deras kön och att detta både är orättvist och problematiskt, bland annat då det innebär att endast halva befolkningens kultur lyfts fram och skildras i litteraturhistorien medan den andra halvan marginaliseras.

Jämställdhet är ett begrepp som innebär att människor oberoende kön, besitter samma rättigheter, möjligheter tillika skyldigheter inom alla betydande områden (*Nationalencyklopedin*). Jämställdhet och dess betydelse är ett omdiskuterat fenomen idag. I Sverige har regeringen formulerat jämställdhetsmål och en strävan att nå till ett samhälle där såväl kvinnor som män, utan makthierarkier, ska kunna leva och verka inom alla samhällets områden (Regeringskansliet). Det ställer krav, inte bara på politiker och näringsliv, utan på alla samhällsnivåer att aktivt ta ställning och sträva mot ett bättre samhälle som i slutändan gynnar alla.

Eftersom det i gymnasieskolans styrdokument explicit står uttryckt att ett aktivt arbete för jämställdhet ska finnas borde det innefatta att även litteraturundervisningen inkluderar ett genusperspektiv. Att nå ett jämställt samhälle kräver att rådande normer och värderingar kring män, kvinnor, manligt och kvinnligt, kapaciteter och egenskaper ifrågasätts och luckras upp. Mitt syfte med denna studie är att ta reda på hur det kan se ut i skolorna vad gäller följande: Får eleverna möjlighet att utforska hela litteraturhistorien eller bara delar av den? Problematiseras bristen på kvinnor i kanon? Eller om man så vill: Lever den gamla texttraditionen och den sedvanliga litteraturundervisningen kvar ute på skolorna eller har jämställdhetsivern nått in till klassrummen?

Med dessa frågor som utgångspunkt har jag därför utfört en studie med ett lärarperspektiv, i vilken fyra svensklärare, under intervjuer fått redogöra för sina uppfattningar kring litteratururval, genuspedagogik och sin undervisning. Mitt syfte var således att utveckla en förståelse för hur lärare kan resonera kring litteraturundervisningens syfte och urval och se huruvida ett genusperspektiv finns med i deras retorik och praktik.

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen inleds med en genomgång av gällande styrdokument, vilka bland annat fastställer gymnasieskolans ramar för dess värdegrundsarbete samt litteraturundervisning. I detta avsnitt vädras olika aspekter och krav gällande skolans uppdrag och dess verksamhet, såsom de uttrycks i läroplaner samt kurs- och ämnesplaner. Vidare belyses i detta avsnitt resultat och diskussioner som framkommit med utgångspunkt i tidigare forskning. Begreppet litterär kanon avhandlas och den definieras samt diskuteras utifrån olika litteraturforskare och kritikers ståndpunkter samt utifrån ett genusperspektiv. De senare diskuteras främst utifrån litteraturforskaren Anna Williams perspektiv och med Yvonne Hirdmans genussystem som utgångspunkt. Det teoretiska avsnittet avslutas med en inblick i ett antal didaktikforskares resonemang kring hur lärare och litteraturundervisning bör hänga samman med reflektion och kritiskt ifrågasättande.

Därefter följer ett metod- och materialavsnitt som redogör för studiens förutsättningar, form, data och analys. Resultatet av studien följer sedan. Däri presenteras informanternas uttalanden i en sammanfattad form, varvat med citat. Analysen av informanternas svar återfinns i den sista och avslutande diskussionsdelen. Här återupptas kopplingen till tidigare forskning och styrdokument i relation till informanternas uppfattningar och uttryck.

2 Litteratur och teori

I detta avsnitt redovisas styrdokument, teorier och litteratur som behandlar gymnasieskolans värdegrund, undervisning, genus och kanon.

2.1 Styrdokument

Från mitten av 1930-talet och fram till 1990-talet var litteraturundervisningen starkt påverkad av statliga styrdokument. I läroplaner och kursplaner fanns metदानvisningar där det utförligt stod vilken litteratur som skulle studeras och hur denna skulle studeras. Tydliga förslag på verk lades fram (Brink, 1992:40 ff, 51 ff). Idag är styrdokumentet mindre detaljerade och lärarna har ur den aspekten större möjlighet att själva välja vilken litteratur som ska användas i undervisningen.

Styrdokumentet utgör dock fortfarande grunden för verksamheten i gymnasieskolan, och undervisningens praktiska bas utgörs av läroplaner och kursplaner/ämnesplaner. Dessa styrdokument innefattar formuleringar gällande skolans värdegrund, kunskapsmål och betygskriterier. Inför

höstterminen år 2011 genomfördes en mängd reformer inom gymnasieskolan. Utöver en ny skollag och läroplan tillkom också nya examensmål och ämnesplaner. De nya ämnesplanerna gäller för elever som påbörjat sin utbildning i augusti 2011 och senare, medan elever som påbörjat sin utbildning tidigare fortfarande studerar utifrån de gamla kursplanerna för ämnet svenska, från 1994 (reviderade år 2000). Ämnesplanerna är något fylligare än kursplanerna och innehåller förutom mer konkretiserade kursmål och ett större antal betygssteg även en formulering kring ämnets syfte. Eftersom litteraturundervisningens innehåll till stor del ska bestämmas av dessa styrdokument ska jag framledes ge en kort presentation av vad dessa styrdokument föreskriver gällande gymnasieskolans värdegrund och litteraturundervisning.

2.1.1 Lpf94 och GY2011

I gymnasieskolans läroplaner från 1994 (Lpf94) och 2011 (GY11), vilka båda är gällande idag, formuleras gymnasieskolans övergripande syfte, mål samt verksamhet. Båda läroplanerna framhåller betydelsen av att skolan ska förmedla och befästa vissa *värden*, vilka ska fostra eleverna till att bli goda demokratiska medmänniskor. Inlevelseförmåga, förståelse för andra människor, respekt för olikheter, jämställdhet, jämlikhet och solidaritet utmålas som viktiga aspekter som skolan ska arbeta för. Hela skolans verksamhet ska, enligt läroplanerna, präglas av dessa värden. Det uttrycks även att skolan ska utveckla eleverna till aktiva samhällsmedborgare som tar ställning, visar ansvar och engagerar sig. Skolans roll som socialisationsagent är ett omdiskuterat fenomen och i Lpf94 och GY11 uttrycks socialisationsprocessen som en viktig del av den svenska skolans uppdrag.

Läraren, som har ett stort praktiskt ansvar för att implementera läroplanens målsättningar genom sin undervisning, ska enligt Lpf94 och GY11, inte bara klargöra ”det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet”, utan även redovisa och ”tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av detta” (§1). Detta innebär att läraren ska ”tydliggöra vilka värderingar och perspektiv kunskaperna vilar på och ta ställning till hur kunskaper kan användas”. Det åligger även läraren att ”se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv” (§2).

Skolan ska i stor mån och i olika ämnen lyfta upp det etiska perspektivet i undervisningen (Lpf94:§1, GY11:§1). Empiriska fakta och kritisk analys samt etiska överväganden, uttrycks vara viktiga beståndsdelar i att kunna ta ställning och praktiskt ska detta utvecklas med hjälp av ”kunskapsförmedling, uppvisa samband mellan olika samhällsrelaterade och historiska företeelser, ha öppna diskussioner och reflektera”. Strävan efter ett jämställt samhälle innefattar alltså att eleverna, enligt läroplanerna, får verktyg att i framtiden kunna reflektera kring historiska och rådande villkor för att medvetandegöra normer och värderingar och att kunna ställa sig kritisk mot ny information och sedermera kunna göra egna ställningstaganden.

2.1.2 Kursplaner och ämnesplaner

I svenskämnet kursmål framkommer vilka kunskaper eleverna ska utveckla inom respektive kurs, och en kort redogörelse för innehållet i dessa mål följer i detta avsnitt. I och med de nya gymnasiereformerna som genomfördes under år 2011, kom svenskämnet att delas in i ett större antal kurser än tidigare. Emellertid är det bara kursen Svenska 1 som hittills har kommit i bruk, varför endast denna kurs redovisas häri. Ur den gamla, men för många elever och lärare ändock gällande kursplaner, redovisas kursmålen för Svenska A och Svenska B.

I kursplanen för ämnet svenska från år 1994 (reviderad 2000) står inte preciserat vad litteraturundervisningen i ämnet syftar till att utveckla för kunskaper hos eleverna. Detta står dock i ämnesplanen för svenska från år 2011. I den senare står i syftesformuleringen att eleverna genom skönlitteratur ska ges möjlighet att "se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum". Skönlitteraturen ska utgöra en källa till "självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar". Den ska även utmana eleverna att finna skrivande, talande, läsande och lyssnande som lustfyllt och som ett verktyg i deras "personliga utveckling". Här står också att eleverna genom att möta olika typer av skönlitteratur ska kunna sätta det lästa i "relation till sina egna erfarenheter, intressen och utbildning" och "utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv." Litteraturundervisningen tycks här ha fokus på samtida och dåtida litteraturs innehållsliga aspekter, där eleverna, genom att läsa litteratur från olika tider och kulturer ska få kunskaper om och förståelse för sig själv och sin omgivning i relation till andra människor och andra samhällen.

Kursmålen som behandlar litteratur inom kursen Svenska A (1994 rev.2000) ser ut som följande:
Eleven ska

- kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare
- kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsningen av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer
- känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider

Kursmålen som avser litteraturundervisning för Svenska B (1994 rev.2000):
Eleven ska

- kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning
- ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker

I ämnesplan för Svenska (2011) står följande gällande litteraturundervisningen:

Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla

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

Av ovanstående kursmål är det följande som ska behandlas i kursen Svenska 1:

- Skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.
- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier

2.2 Socialkonstruktivism och genussystem

Kajsa Tegnér skriver i boken *Genusperspektiv i skolan* (2007:130 ff) om att olika strukturer påverkar verksamheten i skolan. Hon skriver bland annat om "socialkonstruktionism", som är en teori inom vilken människan, språket och samhället hänger samman och formar synen på varandra och allt runtomkring. Förståelse och kunskap ses utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv som historiskt och kulturellt relativt. Teorin växte, enligt Tegnér, sig stark under andra hälften av 1900-talet och kom att utmana tidigare teorier kring aspekter av ontologisk och epistemologisk art. Hon skriver att socialkonstruktionismen utgår ifrån att någon *sann* verklighet inte kan uppdragas då människan varseblir med olika kategoriseringar för ögat. Perspektiv och intentioner blir härigenom grundläggande aspekter vid studerandet av olika fenomen. Verkligheten är något subjektivt och socialt konstruerat och all kunskap (sanning) växer fram ur människans olika sätt att se, tolka och förstå ett fenomen och genom människors förhandlingar om hur ett fenomen ska tolkas. Enligt denna teori föds vi in i en värld av kategorier, synsätt och världsbilder, vilka påverkar oss och vårt sätt att tänka kring allt (2007:133).

Utifrån socialkonstruktionistisk grund finns genusteorier formulerade, skriver Tegnér (2007:130). Genusteorier handlar om hur människors biologiska kön används kategoriserande och hur en maktstruktur baserat på dessa kategorier formar sociala samspel och relationer, både könen emellan samt inom respektive könskategori.

Feministen och kvinnoforskaren Yvonne Hirdman myntade under 1980-talet begreppet "genussystem". Med hjälp av detta begrepp ville hon frambringa en förståelse för hur den kvinnliga

underordningen kunnat vara och fortfarande *är* så framträdande runt om i världen. Genus är ett begrepp som vuxit fram i den nordiska kvinnoforskningen. Begreppet kommer ursprungligen från engelskans "gender" och står för kön som något socialt producerat. Man skiljer här på det biologiska könet, man och kvinna, samt fokuserar på de sociala och kulturella konstruktionerna av manligt och kvinnligt och på alla egenskaper man tillskriver det ena och det andra könet. Det kulturella könet avspeglas således i värderingar, könsroller och beteenden (2007:209 f).

Genussystemet ska, enligt Hirdman, ses som en dynamisk struktur, där olika processer, fenomen, föreställningar och förväntningar relaterar till varandra och som därigenom skapar olika mönster och regelbundenheter. Genussystemet ska ses som en ordningsstruktur av kön, som inordnar kvinnor och män både socialt, ekonomiskt och politiskt. Denna ordning baseras på två lagar eller logiker, vilka Hirdman kallar för "isärhållningens logik" och "hierarkins logik" (2007:212). Isärhållningens logik innebär ett dikotomiskt synsätt, då allt som tillskrivs kvinnligt och manligt ska hållas isär, de fungerar som varandras motpolar. Hierarkins logik innebär att mannen ses som norm, med vilken kvinnan alltid jämförs. Mannen blir här detsamma som människan, det allmängiltiga och normala, medan kvinnan blir ett tillägg eller en avvikelse. För att den manliga normen ska kunna legitimeras har män utifrån isärhållningens logik alltid försökt bevisa kvinnans särart genom forskning, menar Hirdman (2007:213).

Den manliga normen innebär att man utgår ifrån att män utgör essensen av människan. Män är prototypen för en VD, en läkare, en polis, en politiker, osv. Hirdman menar att detta inte är så svårt att förstå i och med att den yttre världen så länge har varit männens plats, dit kvinnor inte varit välkomna (2007:13 f, 179 f). Hirdman påtalar dock att det aldrig har "varit brist på förmåga utan brist på möjlighet som hållit kvinnor bakom och under" (2001:114).

Idag när kvinnor, i alla fall i Sverige, har tillträde till offentliga och yrkesmässiga platser, tillkommer ofta beteckningen *kvinnlig* framför det egentliga epitetet. Hon är en *kvinnlig* politiker, en *kvinnlig* polis, osv. Hirdman skriver att detta beror på att kvinnan på detta sätt blir ett tillägg eller avvikelse till normpolisen eller normpolitikern (2007:13 f, 179 f). Den manliga normen är, enligt Hirdman, så djupt rotad att så fort begreppet *människan* förs på tal, oavsett det handlar om kropp eller abstrakt yrkesgrupp, blir denne människa en man. Den manliga normen fungerar som en mall, till vilken kvinnan måste förhålla sig, jämföras med och bedömas utifrån. Eller som Hirdman skriver "Normen är att det är Man, sorten Man, som har uppfattats som Människan. [...] Att vara man är att vara människa. Människan på jorden. Huvudpersonen. Till vilken kvinnor är rekvisita. Oftast i form av kön." (2007:180). Normer, värden och "sanningar" är männens påfund, då "allting kretsat kring honom och det som intresserar honom. Det går inte att gå utanför Göstas värld, för det är den som format språket, kulturen, ekonomin, politiken, vetenskapen." (2007:201).

Hirdman menar att isärhållandets lag finns överallt och att den verkar på både ett fysiskt och ett psykiskt plan. Fysiskt strukturerar den vilka platser kvinnor och män bevisar, och vilka sysslor de gör. Psykiskt strukturerar den egenskaper hos de båda könen. Kategoriseringen av kön är den mest

djuprotade indelning av människor vi har, och den ger konsekvenser för både kvinnor och män. Dikotomiseringen av kvinnor och män driver fram beteenden från könen som blir varandras motsatser, varför man också betecknar kvinnor och män som varandras motsatser, man = kultur, kvinna = natur, man = rationell, kvinna = känslostyr, osv (2007:passim).

Vad gäller upprätthållandet av denna genusordning är både kvinnor och män skyldiga. Anledningen till detta är att det finns ett osynligt kontrakt mellan könen. Detta kontrakt ger verkningar inom alla områden och det bestämmer hur män och kvinnor ska vara mot varandra. Kontraktet ärvs från generation till generation, men förändras beroende på uttolkningen av det i olika tider, samhällsklasser och samhällen. Kontraktet består av de föreställningar vi har om varandra men dess innehåll är under ständig förändring genom att kvinnor och män hela tiden förhandlar med varandra om ramarna i kontraktet. Hirdmans poäng är att oavsett med vilket innehåll kontraktet fylls, fortsätter det att finnas, och så länge kontraktet finns, fortsätter män ha högre status än kvinnor samt manlighet vara bättre än kvinnlighet (2007:216 ff).

2.3 Vad är en litterär kanon?

Kanon är ett begrepp som i många år varit förbundet med livliga debatter om dess vara eller icke-vara, samt dess eventuella positiva eller negativa verkningar. Litteraturkritiker, forskare och litteraturläskare har lyft fram motstridiga ståndpunkter och en konsensus kring en litterär kanon verkar avlägsen.

Ordet *kánon* kommer från grekiskan med den ursprungliga betydelsen ”måttstock” men har också fått betydelsen ”fulländad gestalt” (Brink, 1992:232). Lars Brink (1992:17) definierar begreppet kanon som ”en begränsad grupp av allmänt erkända verk och författarskap, som valts ut med stöd av allmänt delade värderingar”. Kanoniserade verk förutsätter, enligt Brink, ett *urval* och detta urval hänger samman med kriterier av olika slag. Kriterierna kan variera beroende på tid, och samhälle, men grunden till kriterierna handlar alltid om uttalade eller outtalade *värderingar*. Dessa värderingar är inte statiska utan förändras över tid, vilket Brink menar är skälet till att texterna i kanon med tiden byts ut och ersätts av nya (1992:13).

Dock problematiserar Brink innebörden av begreppet ”allmänt accepterad” när det gäller kanoniska verk och menar att detta ”allmänt accepterade” är mycket relativt. Han åberopar ett flertal forskare som kommit fram till att det finns många litterära miljöer som har en annan kanonuppfattning än den som färgar det högre skolväsendet, och som lyfts fram i litteraturhistoriska läroböcker, vilka används i exempelvis gymnasieskolan. Han menar därför att ”det allmänt accepterade” blir missvisande att ha med i definitionen. Brink hänvisar till Bourdieus teorier om att det är vissa bestämda och begränsade grupper som har haft makten att utgöra normkällor i kanondiskussionen och dessa har utgjorts av de dominerande klasserna, dvs olika fakulteter på universitetsnivå, litteraturkritiker, litteraturforskare och borgarklassen, vars tycke och smak varit med och format den litterära kanon. Trots att viss typ av litteratur sålt väldigt bra och blivit vida läst av den breda massan, har det ofta varit andra typer av litteratur och andra författare som värderats högre och som kanoniserats. Genom att studera

utgivningen av fristående verk och urvalet av texter i antologier och litteraturhistoriska översiktsverk, menar Brink att man kan se vilka värderingar och kriterier som vid en given tid avgjort vilken litteratur som ansetts vara god eller inte (1992:16 f).

Enligt Brink (1992:17 f) finns det olika sätt för ett verk att komma in i kanon. Enskilda läsare uppger han som en förutsättning, men det finns flera andra viktiga variabler. Dels kan kanoniseringen ske genom att författare låter sig inspireras av tidigare författare och verks genre- eller stilval. Detta gör att verken kan fortsätta vara aktuella under lång tid då genren eller stilen inte blir bortglömd och förlegad. Dels har litteraturkritiker stor påverkan genom deras omnämmanden av verk och dels hänger skapandet och återskapande av kanon samman med den litteraturforskning, den undervisning och den tradition som råder inom institutionerna.

Den amerikanske litteraturkritikern Harold Bloom menar att en kanon utgörs av ett antal verk, som genom ”stränga konstnärliga kriterier” valts ut till minnesvärda och estetiskt överlägsna texter. Han lyfter vare sig litteraturkritiker eller forskare som tunga aktörer vid kanonbildningen, utan menar att verken snarare kanoniserar sig själva. Det som får ett verk att beredas plats i kanon är, enligt Bloom, dess originalitet och estetiska överlägsenhet, kvalitéer som varken litteraturkritiker eller andra har något inflytande över. Bloom presenterar således en objektiv och naturlig kanonbildningsprocess (2000: 578).

Skickliga författare som står utöver det vanliga skriver alltid, enligt Bloom, i samverkan med tidigare författare och deras verk. Vare sig det handlar om en direkt eller indirekt dialog verken emellan, så blir ett nytt verk till genom att författaren (fel)tolkar ett tidigare verk och sedermera skriver en ny variant av denna. Bloom kallar detta fenomen för ”påverkningsångest” (2000:18) och menar att det endast är riktigt skickliga författare, som klarar av att göra detta på ett bra sätt, genom ett originellt omskrivande av redan existerande metaforer och gestaltskildringar.

2.4 Objektiv suveränitet eller subjektiv värdering?

Litteraturforskaren Anna Williams (1997:188-194) ifrågasätter Blooms ståndpunkt gällande skapandet av kanon genom att hävda att företrädarna för den litteratursyn som förespråkar estetiken som grundval för kanonbildningen har ett alltför snävt sätt att värdera litteratur på. Hon menar att verkets koppling till den sociala kontext, under vilken den skapats, bör tas i beaktande. Klassificeringen av litteratur hänger samman med ett ideologiskt tänkande, där vissa genrer (i vilka manliga författare dominerat) har värderats högre än andra (inom vilka kvinnliga författare skrivit).

Bloom, som inte är ovetande om kritiken mot den kanon som han och många med honom strider för, anser att det är fel att blanda in sociala och politiska aspekter i kanondebatten. Han anklagar kanonkritikerna för att inte förstå litteraturens uppgift. Denna uppgift är inte att fostra läsare att bli bättre samhällsvarelser utan om att låta läsaren uppleva ett litterärt värde som *i sig* står ovanför rådande samhällseliga normer och behov. Författaren hävdar att det inte går att utläsa några moraliska eller politiska värden i litteraturen, utan snarare att litteraturen tvärtom ställer alla värden på huvudet.

Han menar att en dikt ska läsas som en dikt, och inte som ett politiskt eller socialt dokument. Ett litterärt verk ska istället, enligt Bloom, ses som ett konstverk där de estetiska kvalitéerna ska utgöra grunden för bedömningen, och inte dess eventuella brist på samhällsnyttiga aspekter” (2000: passim).

Williams hävdar att urvalet till den västerländska kanon görs av samhällets dominerande krafter, dvs av bemedlade vita män, som i rollen av litteraturkritiker, litteraturforskare och litteraturläsare har kunnat slå fast vilka kriterier som ska gälla vid kanons skapande (1997:20 f). Detta motsätter sig Bloom, som svarar sina kritiker genom att hävda att det kanoniska urvalet inte har någonting att göra med de dominerande samhällsklassernas dominans, utan att det enbart handlar om det estetiskas autonomi. Det är inte litteraturkritikerna som avgör huruvida ett verk blir upptaget i kanon utan verkets originalitet och estetiska briljans, dvs aspekter som gör att verket fastnar i läsarens minne och av denne önskas läsas om och om igen (2000:32).

Dock menar Bloom att alla inte kan förstå och uppskatta god litteratur, utan att det krävs ett visst kapital för att kunna ta till sig den goda litteraturen. Trots att han inte vill medge att en viss grupp människor har haft större möjlighet att påverka kanon skriver han att det ändå finns en koppling mellan de framodlade kanoniska verken och de välmående västerländska samhällsklasserna (2000:29).

Ytterligare en som diskuterar litteratur och kanon är Gunnar Hansson, som i boken *Den möjliga litteraturhistorien* (1995:43ff) refererar till Karl Erik Rosengren och dennes forskningsrapport *The climate of literature* från 1983. Rosengren menar, enligt Hansson, att en mängd olika professioner påverkar kanon. Den grupp som har störst påverkan är liten och utgörs av en skara som hålls samman av ett relativt samstämmigt kulturarv, gemensam utbildningsbakgrund och en någorlunda gemensam uppfattning om vilken litteratur som anses ha goda estetiska och litterära kvaliteter (1995:113). Litteraturkritiker och essäister av idag har stort inflytande när det gäller att lyfta fram och värdera vissa författarskap och verk, medan andra väljs bort. Detta påverkar inte bara möjligheten att nå det ”allmänna medvetandet” idag, utan det påverkar, enligt Rosengren, även morgondagens kritiker och forskare. Forskarsamhället har även det en stor påverkanskraft. Doktoranders val av forskarobjekt har betydelse för vilka författarskap och verk som uppmärksammas, och doktoranderna påverkas i sin tur av sina handledare som i egenskap av professorer och forskare bistår doktoranderna med tips och råd. Dessa forskare och professorer påverkar även lärare och litteraturundervisningen genom att ge ut litteraturhistoriska handböcker, i vilka deras värderingar och urval blir synliga. Andra grupper som är med och påverkar kanon är, enligt Rosengren, bokförläggare, som avgör vilka böcker som ska ges ut, liksom bibliotekarier som väljer vilka böcker som köps in och som lånas ut, vilka böcker som stuvats undan i magasin eller makuleras. Vidare, påverkar administratörer och experter samt lärare vilken litteratursyn som ska råda, vilka genom läroplansformulering och implementering av fastslagna normer vidarebefordrar en viss syn till eleverna.

2.5 Kvinnliga och manliga författare i kanon

Williams (1997) har studerat kvinnors plats i ett stort antal nyare och äldre svenska litteraturhistoriska översiktsverk och konstaterar att det näst intill bara är manliga författare som tas med i dessa verk. Som feministisk litteraturforskare utgår Williams ifrån genussystemets logiker (formulerade av Hirdman, se punkt 2,4), varför hon menar att anledningen till att endast manliga författare anses centrala och värdefulla nog att presenteras i litteraturhistoriska översiktsverk, medan kvinnliga författare exkluderats, är för att det är manliga litteraturforskare och litteraturkritiker som haft möjlighet att värdera litteraturen och forma denna kanon. Det är de manliga författarnas verk, genrer och berättartekniker som fått bilda den norm utifrån vilken de kvinnliga författarnas verk jämförs (1997:177ff).

Williams (1997:14, 95 f) skriver att uppfattningarna som författarna till litteraturhistoriska översiktsverk har haft kring litterära verk, under hela 1900-talet, har styrts av författaren till verkens könstillhörighet, där alltså författarens kön har varit avgörande för hur litteraturkritikerna läst, och värderat verken. I manliga författares verk, har kritikerna letat efter nydanande ämnesinnehåll och stilistiska särdrag, medan de hos kvinnliga författare sökt efter samband mellan verken och författarens personliga erfarenheter. Detta har, enligt Williams, lett till att litteratur skriven av kvinnliga författare betraktats som just kvinnliga erfarenhetsskildringar och vidare att de i litteraturhistorien sorterats in under rubriker som "kvinnolitteratur", medan manliga författares verk får status som allmänmänskligt intressanta och därför är värd att placeras under de allmänna rubrikerna. Enligt genussystemets logiker är således verk skrivna av manliga författare norm, mot vilken kvinnliga prestationer jämförs, och detta är, enligt Williams anledningen till varför kritikerna inte söker efter nydanande aspekter hos kvinnliga författare – för "den kvinnliga rösten förnyar inte, den avviker" (1997:96). Särskiljandet gällande den allmänmänskliga graden i kvinnliga och manliga författares verk, går enligt Williams, dock inte att motivera då de ofta har skildrat liknande ämnen. Den avgörande faktorn har istället varit vems perspektiv som värderats högre än det andra.

Brink(1992: 82) skriver också om att litteraturkritiker ofta hänvisar kvinnliga författare till "mindre och mer privata ämnen". Verk skrivna av kvinnor knyts oftare till författaren personliga egenskaper och områden som litteraturkritikerna tycks anvisa kvinnorna är "vardagsskildring, idylliska heminteriörer och personlig bikt. [...] På grund av att kvinnorna anses skriva bäst inom mindre glansfulla genrer kan ingen av dem komma ifråga som nationalskald" (1992:141). Enligt författaren är detta en anledning till varför den svenska (artonhundra)åttiotalslitteraturen, där kvinnorna var ovanligt produktiva, värderas lågt, vilket också får till följd att de kvinnliga författarna får mindre utrymme. Brinks studie visar att litteraturhistoriska läroböcker genom tiderna har varit tämligen enhetliga i urvalet. Viss litteratur ägnas mindre intresse eller värderas lägre.

Liksom Bloom, som menar att författare alltid skriver i samklang med tidigare författares verk, menar Williams, att litteraturkritiker arbetar på samma vis. Litteraturkritiken är en genre för sig, i vilken aktörerna ofta låter sig inspireras av tidigare kritikers anföranden. Ytterligare en aktör som har

stort inflytande över litteraturkritikernas värderande av litteratur är litteraturforskningen. Forskning kring författare och verk lyfter dem till kritikernas medvetande och författare som det forskats mycket kring återfinns ofta i litteraturhistorier och antologier. Williams refererar till en undersökning som Anna Nordenstam gjorde 1996, där doktorander och deras forskningsobjekt studerades. Däri framkommer, enligt Williams, att doktoranderna som forskade inom litteratur ända fram till 1990-talet till en stor majoritet utgjordes av män. Den manliga dominansen inom litteraturforskningen omkullkastades dock under 1990-talet, då kvinnliga doktorander ökade i antal och blev fler än de manliga (54 % mot 46 %). Vidare skriver Williams att andelen doktorander som forskade om kvinnliga författare innan 1990-talet var mycket låg. Med åren ökade intresset för kvinnliga författare men fortfarande forskades det om kvinnliga författare i betydligt lägre grad än om manliga. Av de kvinnliga doktoranderna var det i Nordenstams undersökning 64 % som valde att forska om manliga författare och av de manliga doktoranderna var siffran 98 % (1997:33).

Brink hänvisar i sin egen studie till en diskussion som fördes i *Dagens Nyheter* under våren 1987 (Brink, 1992:67 f), där åsikter om lärobokstgivarnas sätt att ta upp kvinnliga författare i läroböcker och antologier lyftes upp. Däri anklagades utgivarna för marginaliserande av kvinnliga författarskap, vilket kom till uttryck genom ett ”svalt intresse och bristande förståelse”. Brink skriver att en av debattörerna var Boel Söderberg och berättar vidare att hon senare kom att göra en studie på uppdrag av Statens institut för läromedel (SIL), där vanliga läromedel granskades. Resultatet av den studien visar, enligt Brink, att kvinnliga författare förekom i betydligt lägre grad än manliga i de undersökta litteraturhistorieböckerna. Efter denna redogörelse frågar sig Brink vad som kan anses vara en ”rättvis” representation, när det gäller könsfördelningen i litteraturhistorierna. Han låter givetvis bli att ge något svar på denna fråga, men konstaterar längre fram i sin egen studie att han själv fått fram samma resultat som Boel Söderberg – kvinnliga författare lyser med sin frånvaro i hans granskade litteraturhistoriska verk (1992:67 f). Brink gör inga anspråk på att förklara anledningen till kvinnors begränsade utrymme men skriver att en problematisering av bristen på kvinnliga författare vore på sin plats.

2.6 Kanons undergång eller möjliga utvidgning

Bloom fruktar den västerländska kanons undergång. Hotet, menar han, kommer ifrån feminister, afrocentrister, marxister, Foucaultinspirerade nyhistoricister och dekonstruktörer, vilka han menar har politiserat kanondiskussionen och fått människor att vända sig bort från det estetiskt värdefulla för att istället fokusera på dess elitistiska och marginaliserande verkan (2000:17,33,52). Citaten nedan, vilka är hämtade från olika sidor i Blooms verk från 2000 kan anses talande för hur han menar att ett verk ska läsas och förstås:

Att läsa för en ideologis skull är att inte läsa alls. [...] Att studera litteratur [...] kan inte innebära någon frälsning för individen, och ej heller kan det råda bot på samhällets brister. [...] Vi måste hålla isär den estetiska makt och myndighet som

ryms i Västerlandets kanon och de andliga, politiska eller rent av moraliska konsekvenser som den eventuellt fört med sig (2000: 43,45,51).

Bloom anser det vara sorgligt att somliga av hans kollegor böjt sig för kanonkritikernas uppmaningar om att öppna upp kanon för fler författare och verk och hävdar att detta beror på en missriktad skuld känsla gällande nuvarande kanons innehåll av författare och verk (2000:29, 47).

En utvidgad kanon på grund av moraliska eller ideologiska skäl skulle innebära ett förfall som, enligt Bloom, skulle leda till kanons död och undergång (2000:573–584). Orättmätiga verk, skrivna av kvinnor, afrikaner, latinamerikaner, och så vidare kan inte mäta sig med Blooms idé om de riktigt stora författarna – Homeros, Dante, Shakespeare, Cervantes och Joyce (2000:17–34, 50). Williams har emellertid en annan syn på en utvidgad kanon och genom att referera till Lillian S. Robinsons resonemang skriver hon att en rimlig kanon skulle vara en kanon där en hel kultur återspeglas, och inte bara delar av den. Hon förtydligar att dagens kanonkritik inte har som mål att avlägsna vissa manliga författare för att istället lyfta in kvinnliga, utan att det handlar om en strävan att återge en ”litterär verklighet” där allas röster värderas lika högt (2000:194).

2.7 Kanon och litteraturundervisning

Brink (1992) har studerat kanonbildningen och dess förändring i den svenska gymnasieskolan, såsom den såg ut under första halvan av 1900-talet. Han menar att urvalet liksom utgivningen av läroböcker och texter, oavsett om det handlar om fristående verk, antologier eller litteraturhistoriska läromedel speglar värderingar och åsikter om vad som är bra och viktig litteratur. Han skriver att olika slags värderingskriterier avgör kanons framväxt, utseende och förändring men påpekar också att de samtidigt avgör hur texterna ska läsas och tolkas, eller med andra ord ”hur man ska förhålla sig till dem” (1992:17). Han skriver att redaktörerna som givit ut litteraturhistoriska översiktsverk eller antologier, utifrån sina egna åsikter och olika kriterier har gjort en värdering av litteratur. De har gjort ett urval där ”vissa texter har kommit med därför att utgivaren anser att de är bäst eller mest representativa för den aktuella författaren eller bäst illustrerar företeelser i litteraturhistorien som utgivaren vill betona” (1992:231). Kort sagt menar Brink att litteraturhistorier och antologier, oavsett deras intentioner, förmedlar vissa idéer och ideal.

Brink menar att den värdering av litteratur som varit rådande i de mer inflytelserika sfärerna i samhället genom tiderna har påverkat gymnasielärare i deras litteratururval och litteraturanvändning i undervisningen. Men han menar också att urvalet som lärarna gör, hänger samman med deras syn på litteraturundervisningens syfte. De didaktiska valen som lärare gör präglas alltid av utomlitterära intressen, varför begreppet ”relativt ändamålsenligt urval” istället skulle vara att föredra. Lärare måste, enligt Brink, fråga sig varför en viss litteratur används i undervisningen och varför den används på just detta sätt. Är det färdighetsträning som avses? eller ligger fokus på litteraturhistoria, tematik eller genrer?

Lotta Bergman, Eva Hultin, Stefan Lundström och Gunilla Molloy har tillsammans skrivit boken *Makt, mening och motstånd* (2009). Boken handlar om svensklärares litteraturuppfattningar och om vikten att inneha ett reflekterande förhållningssätt gentemot den egna undervisningen. Trots samma styrdokument uppvisar klassrum olika svenskämnen, med olika innehåll och upplägg (2009:145). Styrdokumentet fungerar som utgångspunkt för många svensklärare, men det finns många andra faktorer som påverkar hur lärare utformar sin undervisning. Lärares personliga uppfattning om vad litteraturundervisningen ska utmynna i, dennes egna erfarenheter från skoltiden, lärarutbildningen, liksom samhällets, föräldrars och elevers krav påverkar (2009:8).

Enligt Bergman (2009) påverkar ett ämnes traditioner, innefattandes skapande och bevarande av synsätt, värderingar och ideal lärare i hög grad. Traditionerna reproducerar vissa värderingar som styr valet av innehåll, texter, och arbetsformer. Med traditionerna följer således normer och värderingar som kan verka styrande och begränsande för lärare, då nya perspektiv kan få svårt att träda fram. I skolans värld finns vissa strukturer som kan vara mer eller mindre uttalade, som exempelvis vilket litteratururval som ska användas i undervisningen. Lundström (2009) menar att lärare *utan* reflektion socialiseras in i dessa strukturer och att ett kanoniskt urval kan ses som objektivt och allmängiltigt istället för socialt konstruerat. Lundström återknyter till Bourdieus tankar om att vissa samhällsskikt har haft privilegiet att fastställa vad som ska anses vara värdefullt, och menar att lärare behöver reflektera över sitt urval så att de inte omedvetet återskapar de föreställningar som skapats under dessa maktförhållanden kring vad som anses värdefullt.

Kanonförmedlingen i skolan behöver inte vara ett medvetet beslut av lärare, skriver Lundström, men att kanon fortfarande är stark visar sig då lärare som vill gå utanför den traditionella kanon i undervisningen ofta känner sig tvungna att argumentera för sina val, medan lärare som håller fast vid kanon inte gör det. Endast med hjälp av reflektion är det möjligt att åstadkomma förändringar av dessa värden (2009:149, 171).

Lundström skriver att det är viktigt att skilja på lärares *retorik* och deras *praktik*. Med retorik avser han lärares litteraturuppfattning såsom de artikulerar den och med praktiken avser han den praktiska undervisningssituationen (2009:146). Lärare är bärare av både medvetna och omedvetna föreställningar om vad ämnet bör utgöra och därför, menar Lundström, att retoriken och praktiken hos en och samma lärare kan se olika ut.

3 Metod och material

Resultatet av denna studie baseras på djupgående och semistrukturerade intervjuer med fyra svensklärare, verksamma på en gymnasieskola i mellersta Sverige. Jag ville skapa mig en förståelse för hur lärarnas litteraturuppfattning ser ut, hur de ser på syftet med litteraturundervisningen, hur de gör sina texturval samt i vilken grad de kan anses ha ett genusperspektiv i litteraturundervisningen. Att använda enkäter som metod för att samla in data skulle ge mig ett klen underlag för analys, då

metoden har svårt att generera lika djuplodande och problematiserande svar som en intervju kan göra (Kvale, S & Brinkmann, S, 2009:98) .

Intervjuerna genomfördes under tre veckor i november och december månad, år 2011. Intervjuerna bandades och transkriberades inför tolkandet och analyserandet av data. Efter läsningen av det insamlade materialet kunde jag sedan jämföra informanternas svar och analysera deras eventuella samstämmighet tillika skiljaktigheter, gällande deras förhållningssätt till litteraturundervisningen, med fokus på urval och genus.

3.1 Urval

Sedan jag på teoretisk väg fått klart för mig att lärare tenderar att ha olika syften och arbetssätt vid litteraturstudier beroende på om de undervisar i ett yrkes- eller studieförberedande program, hade jag vid det inledande skedet av denna studie tänkt använda mig av ett strategiskt urval. Jag ämnade välja ut och samtala med lärare verksamma inom båda kategorierna av program och hade intentionen att frambringa så jämn fördelning som möjligt mellan yrkes- och studieförberedande programlärare. Jag skickade mejl till sex lärare med information kring min studie, dess art och syfte, samt frågade ifall de kunde ställa upp och låta sig intervjuas. Av dessa sex var det endast tre som hörde av sig och som ställde sig villiga att delta i studien. Ytterligare fyra mejl skickades då iväg till nya lärare, varav två var villiga att delta.

Totalt fick jag fyra informanter av tio möjliga, då en lärare var tvungen att avbryta sitt deltagande strax innan intervjun skulle genomföras. Av dessa fyra, var tre verksamma inom studieförberedande program och en verksam inom ett yrkesförberedande program. Bortfallet kan anses vara oproportionerligt stort, men tiden jag hade att förfoga till denna studie medgav ingen väntan eller möjlighet att kontakta fler. Jag gjorde också bedömningen att djupet på de svar som dessa fyra intervjuer genererade skulle ge mig en relativt fyllig och givande förståelse för hur lärare kan resonera kring litteraturundervisningen.

3.2 Intervjuernas karaktär

Jag genomförde halvstrukturerade djupintervjuer med de fyra svensklärarna. Intervjufrågorna kategoriserades efter tre temaområden: Litteraturundervisningens syfte, urval och genus. Under respektive kategori hade jag i förväg formulerat ett antal frågor som jag ville att informanterna skulle besvara. Dock försökte jag formulera stora och öppna frågor för att minimera risken att styra eller begränsa informanternas möjlighet att besvara frågorna utifrån sitt eget perspektiv och eller att lyfta de aspekter som informanterna själva ansåg vara mest relevanta. Därför kom intervjuerna också att få lite olika karaktär och fokus, då informanternas svar många gånger avgjorde typen och inriktningen på de följdfrågor som ställdes (Kvale & Brinkmann, 2009:43, 115).

3.3 Genomförande och bearbetning

Då informanternas tid var starkt begränsad fick informanterna själva bestämma dag och plats för respektive intervju. Intervjuerna hölls i olika grupperum i den gymnasieskola där lärarna arbetar.

Själva intervjuerna inleddes med att lärarna fick titta på de temaområden och de frågor som jag formulerat. På grund av vissa frågors vidd och mångtydighet ansåg jag det lämpligt att de fick en förklaring om vad som väntade. Jag hade i förväg frågat respektive lärare ifall det gick bra att intervjuerna spelades in, för att lättare kunna tolka och analysera den data som genererades och detta accepterade samtliga lärare.

Intervjufrågorna och informanternas svar tolkades främst utifrån lärarnas konkreta utsagor men jag försökte även utläsa uttalade attityder via kroppsspråk, pauser och tillfällen då informanterna uttryckte sig tvetydigt.

Tolkningarna av lärarnas ståndpunkter och upplevelser utgjorde sedan underlag för jämförelser lärarkollegorna emellan samt till tidigare forskning och styrdokument. Jag ville se huruvida lärarna och teorin kunde anses samstämmiga eller tvärtom oeniga kring litteraturundervisningens syfte, innehåll och urval. Kunde här någon normerande skolkultur till vilken de anpassade sin verksamhet finnas eller hade lärarna makten över sin egen undervisning?

3.4 Etiska överväganden och generaliserbarhet

I det introducerande mejl som de utvalda lärarna emottog i början av november gavs en kortfattad presentation av mig och min studie. Syftet med studien presenterades, liksom en förfrågan till lärarna huruvida de kunde tänka sig att låta sig intervjuas. Vartefter lärarna accepterade denna förfrågan fördes vidare kontakt per mejl, lärarna och mig emellan, där inte bara tid och plats för intervjuens genomförande diskuterades, utan även aspekter som exempelvis godkännande av att ljudupptagningsutrustning användes under intervjuerna. Naturligtvis försäkrades informanterna om att personlig information som exempelvis personnamn, arbetsplatsens namn eller andra personliga och utmärkande egenskaper eller uttalanden inte skulle uttryckas i den färdiga uppsatsen. Vidare utlovades att lärarna skulle få möjlighet att läsa den färdiga produkten innan publicering, för att lärarna skulle kunna revidera eventuella missförstånd eller särskilt utpekande detaljer, vilka skulle kunna leda till att informanten skulle kunna identifieras.

Studiens syfte har inte varit att finna generaliserbara resultat eller slutsatser kring hur lärare i allmänhet tänker och agerar i litteraturundervisningen utan istället har jag velat lyfta fram dessa fyra lärares uppfattningar. Huruvida dessa uppfattningar är mer generella än så, vill jag inte spekulera i, men då förändring av pedagogiskt arbete alltid föregås av reflektion tänker jag att studien kan vara intressant för lärarstudenter och pedagoger överlag och förhoppningsvis kan läsningen få dessa att börja fundera över den undervisning som bedrivs och över vilka kriterier som står bakom det litteratururval som görs. Jag hoppas alltså att studien kan bidra till att öppna upp för vidare reflektion

över vilka faktorer som kan ligga bakom lärares personliga attityder samt de konsekvenser som undervisningen i slutändan leder till. Som sagt, det är ju med reflektionen som verktyg, som befintliga tankemönster och praktiker kan börja ifrågasättas och sedermera utvecklas till nya, och förhoppningsvis bättre verksamheter i skolan.

3.5 Utvärdering av metod

Såhär i efterhand kan man givetvis ifrågasätta att jag redan innan intervjuerna delgav informanterna att jag hade ett genusperspektiv i undersökningen, då flera av informanterna under intervjuernas gång påpekade att de inte tänkt så mycket på genus i litteraturundervisningen tidigare. Svaren på de frågor som ställdes upplevde jag färgades en aning av deras vetskap om studiens perspektiv. Hade jag gjort om studien skulle jag inte ha delgivit dem denna information. Däremot hade jag gärna kompletterat mina intervjuer med ett antal observationer för att se huruvida lärarnas *retorik*, det sätt varpå de uttryckte sig kring sina attityder och sin undervisning, stämde överens med dess *praktik* inne i klassrummet.

I övrigt fann jag studien välfungerande och resultatet matnyttigt.

4 Resultat

I detta avsnitt redovisar jag resultatet av de intervjuer som genomfördes med fyra svensklärare kring litteratur, genus och urval. De specifika intervjufrågorna varierade en del beroende på lärarnas uttalanden under intervjuens gång, men de var samtliga anknutna till tre olika temaområden. Lärarnas syn på litteraturundervisningens syfte behandlades; vad som påverkade själva texturvalet; samt *om* lärarna hade ett medvetet genusperspektiv i litteraturundervisningen vad gäller att sträva efter att lyfta upp både kvinnliga och manliga författare. För att se mer specifika intervjufrågor, se bilaga 1.

För att lärarnas åsikter ska bli så tydliga som möjligt har jag valt att disponera texten enligt följande modell: De olika temaområden får här utgöra rubriker, under vilka lärarnas svar i tur och ordning presenteras. Jag har valt att sammanfatta lärarnas svar med mina egna ord, varvat med citat där jag ansett det lämpligt. Vid citering har jag kursiverat ord som informanterna betonat och, korta pauser vid funderingar utskrivs här med tre punkter (...).

Analys och slutsatser av lärarnas svar presenterar jag i nästkommande avsnitt, "Diskussion", i vilket jag även sammankopplar mina tolkningar med den teoretiska del som inledde uppsatsen.

4.1 Presentation av informanterna

Informanterna var alltså fyra stycken till antalet och nedan följer en kort presentation av dessa lärare.

Erika: Erika är 45 år och har jobbat som lärare i tio år. Tidigare arbetade hon med litteratur på annat håll. Programmet hon undervisar inom har tidigare kategoriserats som en blandning mellan

teoretiskt och praktiskt, men numera klassas det mer som ett yrkesinriktat program. Utöver ämnet svenska, undervisar hon även i engelska.

Anette: Anette är 49 år och har arbetat som lärare sedan 2003, således i nio år. Anette arbetade tidigare inom en annan bransch, men valde senare att skola om sig. På högskolan läste hon litteraturkurser innan hon kompletterade med pedagogikstudier för att kunna ta ut en lärarexamen. Programmet hon undervisar inom är ett studieförberedande program. Utöver ämnet svenska undervisar hon i engelska.

Eva: Eva är 52 år och har arbetat som lärare i 27 år. Eva undervisar vid ett studieförberedande program, men har tidigare arbetat vid praktiska program. Parallellt med ämnet svenska, undervisar hon i tyska och svenska som andra språk.

Mattias: Mattias är 34 år och har arbetat som lärare sedan nio år tillbaka. Även han undervisar vid ett studieförberedande program men har erfarenhet från undervisning på yrkesförberedande program. Liksom Anette, läste Mattias litteraturvetenskap på högskolan som fristående kurser, som sedan kompletterades med pedagogik. Mattias andra undervisningsämne är historia.

Lärarna som medverkat i studien undervisar på samma gymnasieskola, vilken är belägen i mellersta delen av Sverige och har drygt 1100 elever.

4.2 Litteraturundervisningens syfte

Erika: För Erika handlar litteraturundervisningen mycket om att hos eleverna väcka ett intresse för litteratur och läsning. Hon vill visa att verken som författare i litteraturhistorien skrivit påverkats av sin samtid. Hon anser det också viktigt att eleverna får kunskaper om dåtidens samhälle för att på så vis lära sig av historien så människan inte upprepar samma fel. Epok- och till viss del genrekunskap är viktiga. Men det absolut viktigaste, menar Erika, är att låta eleverna ”ta del av vårt *kulturarv*, att jämföra kultur och det här”. Hon menar att det är viktigt för människan att få det som grund, att känna till dem. Hon syftar här inte bara på en gemensam textbas utan även på personlig utveckling och identitetskapande. Hon lyfter upp Moa Martinsson som exempel, ”som skrev såhär och levde såhär. Man ser utvecklingen och så finner man sig själv i sin utveckling på nåt sätt... Kunna relatera det lästa till *nu*. Såhär var det då och såhär är det nu ’hur känner jag inför det här, tänk om jag levdt då’.”

Erika säger att hon brinner för att hitta på roliga saker i undervisningen. Litteraturen bearbetas genom att dramatisera, rita, med mera. Hon säger att hon tror att eleverna får ut mer av litteraturundervisningen om de har fått bearbeta litteraturen på ett lite annorlunda vis. Att texterna förankras hos eleverna på ett djupare plan och att de minns texterna bättre efteråt. Vad gäller berättartekniska och stilistiska drag, menar Erika att de inte alltid kommer in på sådana aspekter, utan att de ibland bara läser ett utdrag och sedan ”gör en grej” av det. Det innehållsliga får mer tyngd än det tekniska, även om de talar om sådant också.

Anette: Målsättningen med litteraturundervisningen är för Anette inte att eleverna ska ”plugga in en massa faktakunskaper och lära sig årtal på författare”, utan fokus ligger hos henne mer på

”meningsskapande med texterna de läser”. Hon vill att eleverna via litteraturen ska se att människor, trots olika tider och olika samhällen, ”i grund och botten är likadana som individer”. Texterna som eleverna möter ska läsas, tolkas, analyseras och reflekteras över – mest innehållsligt. De tittar på karaktärer, handling, budskap, och jämför det lästa med annan litteratur, böcker eller film. Att analysera en texts aktualitet i dag, reflektera kring sina egna tankar och känslor som texten väcker samt att relatera texterna till annat som de sett, hört och läst, menar Anette är betydelsefullt. Att studera epoker, genrer, berättarstrukturer och stilistik, menar hon utgör ett mindre viktigt syfte. Epok- och genrestudier behandlas i undervisningen, men enligt Anette är det i stort sett bara antiken och dess litteratur som hon går igenom på ett mer strukturerat sätt tillsammans med eleverna. Eleverna får sedan i grupper läsa in sig på övriga epoker. Den största delen av undervisningen handlar om att arbeta med texter i ett vidare sammanhang. Men trots att hon tycker att det innehållsliga är av större betydelse säger Anette att man inte får ”glömma den här förankringen i tiden... och varför den skrevs... och vad den fick för mottagande när den kom... vad var typiska drag, kan vi se renässansen i det här och så. Men inte bara det, för då blir det bara en massa tråkiga faktakunskaper utan förankring hos eleverna. [...] Kan man koppla det till Don Quijote och Sancho Panza ’det var ju dom som var så fina vänner!’ ... jag tror att eleverna... genom att försöka skapa mening... är det lättare att ta till sig den här kunskapen.”

Eva: Eva ser flera syften med litteraturundervisningen. Dels är det ett verktyg att öka allmänbildningen, ”jag tycker att det är bra att de kan lite om litteratur och... och litteraturhistoria... var saker kommer ifrån och varför.[...] Litteraturen speglar samhället och då lär man sig om hur det var.” Dels är det viktigt att man ”lär sig om andra människor... att man lär känna sig själv genom att läsa om andra människor”. Hon anser också att litteraturen kan vara språkutvecklande (förutsatt att texten innehåller ett bra språk) och att läsningen hjälper ungdomar från andra kulturer att lära sig om Sverige. Med hjälp av litteraturen, menar Eva, att man också kan ”få hjälp att ha nåt att stå på när man ska diskutera eller skriva en argumentation eller nåt sånt här”. ”Genom att läsa exempelvis *Kejsaren av Portugalien* lär man sig en del om det gamla Sverige. Vi har ju inga historiektioner, men genom att läsa litteratur får vi ju veta hur det var då”... Med litteratur, skriven av olika författare från olika tider, tycker Eva att eleverna får möjlighet att ”jämföra och diskutera förr och nu, sin egen kultur och andras”.

Mattias: Enligt Mattias har litteraturundervisningen flera syften. Dels ska den öva upp elevernas läsförmåga, att kunna läsa, förstå, och ta till sig allt svårare och mer komplicerade texter. Dels ska den vidga elevernas syn på sig själva och deras förståelse för omvärlden. Även en kulturhistorisk aspekt finns med här med syftet att ”föra vidare nån form av outtalad kanon... och visa på hur vår kultur har vuxit fram och tänkandet och kännandet och samhällssyn och allt vad det är som man kan spegla genom historien”. Vari fokus ligger, säger han, beror på elevgrupperna och deras programinriktning. I de fall han undervisar elever vid praktiska program, som alltså inte har för avsikt att läsa vidare på högskola eller universitet lägger han mindre vikt vid den kulturhistoriska aspekten av kursen. Även

om han säger att samtliga elever ska ta till sig samma stoff, säger han att undervisningen riktas olika. Epokstudier samt samhälls- och individutveckling, sammanfattar Mattias syfte med litteraturundervisningen.

4.3 Urvalskriterier

Erika: I litteraturundervisningen utgår Erika ifrån epoker. Hon berättar att de på programmet har en kursbok som heter *Texter och tankar* (litteraturhistoria). Författarna som finns med i den boken, lyfter hon ofta upp. Urvalet består till stor del av vad hon själv tycker om, och hon plockar in det hon ”berördes av när man själv läste det... första gången eller under sin utbildning eller så”. Erika berättar att samtliga elever har ett eget exemplar av ovannämnda lärobok, vilken de använder att slå i men också att hon kompletterar med utdrag ur andra verk, både från andra litteraturhistoriska läroböcker som skolan har, och från fristående verk. Hon nämner Moa Martinsson som en sådan författare som litteraturhistorieboken inte omnämner men som hon själv tar in i undervisningen. Vidare berättar hon: ”sen varierar man sig lite... det kan vara olika kriterier, men jag utgår nog ifrån boken mycket”. Erika säger att hon använder ungefär samma litteratur i samtliga klasser ”sen kan man kanske anpassa litegrann då...”

Litteraturvalet hänger, enligt Erika, samman med hennes egen läsning och upplevelse av litteratur och det hon kommit i kontakt med under sin egen gymnasietid, på högskolan samt via sitt tidigare arbete i en bokhandel. Till exempel har litteraturhistorieböckerna som användes på högskolan fungerat väl att hämta utdrag ifrån och hon påpekar ett flertal gånger att urvalet för henne inte känns svårt överhuvudtaget.

Erika känner sig varken styrd eller begränsad av skolkultur eller styrdokument. Hon säger att ”jag är nog lite traditionell så det kanske är därför...” (skrattar). Hon känner sig heller inte styrd av kollegor eller elever när hon gör sina urval, och menar att eleverna oftast inte har någon större litterär medvetenhet och att hon därför ser det lite som sin uppgift att väcka deras intresse genom att hon väljer böcker som hon tror på. ”nej (skratt)... alltså tyvärr, ska man väl säga, så känner dom inte till så mycket som man skulle önska att dom skulle göra, kanske från grundskolan till och med... så... [...] Jag försöker alltid väcka intresse med det som *jag* har valt istället. Hon förklarar att det finns ett motstånd hos eleverna mot att läsa litteratur och menar att det är ett ytterst fåtal, i alla fall inom de program som hon undervisar som hon vill kalla för ”läsare”.

Två hela verk under Svenska B-kursen brukar hinnas med, en kurs som i programmet hon undervisar i pågår under två läsår. Vid de tillfällen då eleverna ska välja ut en hel roman att läsa, upprättar Erika en lista med ett antal författare och verk som eleverna kan välja utifrån. Ibland läser alla samma bok, beroende på epok. Vid litteraturläsning av modernare verk får eleverna oftare välja friare, men ofta har hon en lista ur vilken eleverna väljer en. Ibland samarbetar Erika med skolans bibliotekarie, som kan rekommendera och ta fram titlar. Utöver dessa två verk tillkommer ett antal noveller och utdrag ifrån litteraturhistorier och antologier.

Anette: Anette uttrycker två betydelsefulla urvalskriterier. Dels är det viktigt att hon själv brinner för det de ska läsa, och dels att hon ser en mening med varför de ska läsa en viss text. ”Det ska inte bara vara för att den tillhör en viss epok utan... eh... det ska finnas nånting mer... det ska kännas meningsfullt att läsa den här texten även för mina elever som individer.” Anette arbetar med litteraturen utefter olika teman, och till respektive tema hämtar hon texter från olika tider. Texterna som används i undervisningen är till stor del hämtade ifrån litteraturhistorier som finns på skolan. Anette förklarar att hon försöker anlägga ett ”elevperspektiv” när hon gör sina urval. ”Kan den här texten säga nånting till eleverna? Finns det nånting att diskutera? Finns det nånting som känns angeläget eller relevant för eleverna? Hon menar att detta även är ett perspektiv som hon tror att antologiredaktörerna haft, för hon tycker att det ofta är bra urval, men tillägger sedan att det förstås kunde vara fler kvinnliga författare i dem. Anette upplever att hon har stor frihet att välja författare och verk. Utöver litteraturhistorierna plockar hon texter ifrån det hon ”fått ifrån högskolan och ifrån antologier”. Urvalet baseras alltså inte enbart på epoktillhörighet utan främst på att det ska kännas ”meningsfullt” för eleverna att läsa texten. Negativt styrd av styrdokument eller kollegor känner hon sig inte.

Vid de tillfällen som eleverna ska läsa hela romaner, får eleverna ibland välja bok själva. Vid andra tillfällen upprättar Anette en lista med ett antal verk som eleverna kan välja ibland. Klassikerlistor kan hon också få hjälp av skolans bibliotekarie att upprätta. Någon gång har Anette valt ut en specifik bok som alla i hela klassen ska läsa och då har det varit för att hon ”tycker att den är betydelsefull och för att den säger nåt till eleverna... kanske en ögonöppnare och ger dom en förståelse.” Som exempel här lyfter hon Christina Walldéns ungdomsböcker, vilka behandlar olika fenomen som kan uppväcka starka känslor hos eleverna.

Eva: Eva arbetar även hon tematiskt med texterna i litteraturhistorien. ”Det passar mig... jag tycker också att eleverna lär sig att se dom här sambanden på ett annat sätt. Man kan göra jämförelser.” Ofta samarbetar hon med några andra svensklärare och de gör då ett gemensamt urval av texter. ”Om vi tar kärleken, så gäller det naturligtvis att hitta texter som på olika sätt belyser kärlek från dom olika epokerna”. I varje tema försöker hon få in texter från så många epoker som möjligt. Den innehållsliga aspekten är viktigast, men de tar också upp olika berättartekniska termer vartefter det blir aktuellt. Eva försöker välja litteratur som har ett så gott språkbruk som möjligt. Som urvalskriterier lyfter hon upp den praktiska aspekten, att boken/texten förstås måste finnas på skolan för att kunna användas. I övrigt förklarar hon att hon plockar utdrag och texter ur olika antologier och litteraturhistorier som finns på skolan. För när hon jobbar tematiskt ”finns det ju inte *ett* läromedel som passar... det finns ju inte *en* antologi man kan köpa in och säga att den här ska vi använda.” Texterna ska passa in i de olika teman som de arbetar med och vara ifrån olika tider. Hon har också ett kriterium att finna texter från olika kulturer, men säger att det mest blir litteratur från Europa. Hon förklarar detta med att ”man läser litteraturhistoria utifrån ett västerländskt perspektiv”.

Eva upplever inte att hon blir ifrågasatt av någon när hon gör sina texturval och jämför detta med tiden då hon var nyutexaminerad lärare, då det i läroplaner och kursplaner explicit fanns uttalat vilka författare och verk som skulle vara med i undervisningen. ”Eftersom jag tycker att litteraturläsning ska hjälpa dom att utveckla sitt eget språk så är det ju självklart en förutsättning att det är schysst svenska i dom här böckerna”. Beroende på elevgruppernas läsvana väljer hon litteratur beroende på dess lättillgänglighet. Selma Lagerlöf, menar hon är lättare för lässvaga elever att läsa än August Strindberg.

Mattias: Det som påverkar Mattias i hans urval är till stor del litteraturen som han läste under sina egna litteraturstudier på högskolan, ”det är ofrånkomligt att inte påverkas av det som lästes under utbildningen”. Mattias gjorde sina litteraturstudier utanför lärarprogrammet, och säger att man i didaktikkurserna han sedan tog, inte behandlade litteraturundervisningen speciellt mycket. Att använda läroböcker fick han dock klart för sig var ”tabu”. Som nyutexaminerad lärare, säger han, var det därför skönt att ha lärarkollegor att fråga om råd. Med tiden utvecklades sedan en känsla för vad som ”är rimligt att syssla med”. Studieförberedande program får läsa mer och längre texter än yrkesinriktade program.

Mattias känner sig inte begränsad av styrdokumentet, vars innehåll han kallar för ”läroplanspoesi”. ”Det är ganska stora och öppna formuleringar och det gör ju att man kan... alltså det finns mycket man kan hitta på”. I så fall tycker han att motståndet mot att läsa från eleverna styr honom mer i sitt urval. Mattias uppger att han vid hans urval funderar över, ”hur funkar texten?” Handlar det om litteraturhistoria frågar han sig om den är ”någorlunda tillgänglig och lättläst eller i alla fall möjlig att avkoda på ett smärtfritt sätt, och är den ett bra exempel, snudd på övertydligt exempel på den här epoken...” och förtydligar ”det är ju det man är ute efter.” Ibland tar Mattias hjälp av skolans bibliotekarie, som han tycker är bra. ”Nu vill jag ha tio olika titlar under det här tidsspannet eller de här författarna” kan han säga till bibliotekarien som senare ger honom en lista med förslag.

Vad gäller läsning av hela och lite längre romaner, säger Mattias att eleverna får läsa en eller två varje läsår. Dikter och noveller tycker han annars är tacksamma att jobba med då de går snabbt att läsa. Urvalet till novellerna och romanerna har en ekonomisk aspekt, då skolans möjlighet att köpa in verken påverkar vilka som kan användas i undervisningen. Mattias säger att det hittills har varit mest ”*utdrag* ur olika verk” som använts i undervisningen men att han framöver kommer att försöka lyfta in fler hela verk, då han menar att de nya styrdokumentet föreskriver det. ”Då får man välja smart”, säger han och menar att urvalet säkerligen kommer att bestå av ett antal kortare verk som exempelvis *Thérèse Raquin*, istället för utdrag ur verk från ett större antal författarskap som idag.

4.4 Centrala verk och kanon

Erika: ”Under skolans svensklärarkonferenser har begreppet *centrala verk* stötts och blötts men ingen verkar veta vad det egentligen innebär”, säger Erika. Själv har hon en okomplicerad syn på vilka verk som utgör dessa centrala alster. ”För mig är det ganska självklart” säger hon och förklarar vidare att

”det är dom här namnen som finns kvar... som bara hänger kvar... Som Shakespeare, man gör filmer om hans historier *hela tiden*. *Självklart* är han en central författare. Så... det är som att det har ett eget liv på nåt sätt, tycker jag”.

Fler författare som Erika anser är centrala är Strindberg, Lagerlöf, Moa Martinsson, Astrid Lindgren, Dostojevskij. ”Jag tycker det är *lätt* att välja”. Erika ser dessa författare som delar av en outtalad kanon, en kanon som hon tycker finns, men som vissa av hennes kollegor har svårare att se. ”Sen kan jag tycka att det är för *få* kvinnliga författare med i den här... i litteraturhistorieverken som skrivs... ofta. Så, där har jag lagt till några kvinnor *själv* istället.”

Anette: Anette säger att det inte finns någon uttalad kanon som hon måste förhålla sig till i sin litteraturundervisning. Dock menar hon att en outtalad kanon existerar, och hänvisar till den samstämmighet som finns i de litteraturhistorier som hon mött, både under sin tid på lärarutbildningen och på den gymnasieskola hon numer är verksam i. Samtidigt säger hon att det är dessa texter hon känner sig bekväm att använda i sin undervisning eftersom det är dessa hon läst och satt sig in i ”så då är det klart att det är dom jag också använder mig av när jag har min litteraturundervisning. [...] Jag har studerat dom, dom talar till mig på lite olika sätt de här texterna, väckt lite olika tankar och funderingar som jag kan finna värde i för det jag ska göra som lärare på gymnasiet.” Hon påtalar dock att litteraturen i de svenskurser där mer modern litteratur används uppdateras i en kontinuerlig process, men att de litteraturhistoriska texterna är mer fasta.

Eva: ”Det här med kanon, det var mer sånt förut än det är idag, tycker jag”. Eva säger att hon försöker följa ”det här med epoker och centrala verk”, som finns formulerat i styrdokumentet. Vad som är att betrakta som ”centrala verk”, menar Eva har utkristalliserat sig med åren. Hennes egen erfarenhet och åren med kollegorna har lett till att de ”tillsammans har hittat nånting som vi tycker är ett sorts centralt urval”. Hon påtalar att det inte alltid finns så många författare att välja på och nämner ”antiken” som exempel. ”Det är *Iliaden* och *Odysséen*, det är Sapfo och Aristofanes. Långt tillbaka är det ju ganska begränsat”.

Mattias: När Mattias ska redogöra för sin syn på en litterär kanon säger han: ”alltså, jag tillhör ju dom som... ja, jag tycker inte att man ska ha en fastslagen kanon, med en litteraturlista, men jag tycker ändå att ... alltså om jag skulle läsa eh fem olika läroböcker i svenska med litteraturhistoria i sig så skulle jag förmodligen hålla med om urvalet dom har gjort, ganska mycket... Jag har inga problem med att man plockar ut vissa författare och att man lyfter fram dom, det har jag inte. Sen får man ju acceptera att det ju inte blir så särskilt många, en eller två författare för varje epok, som man kanske kan prata lite mer om, för att det finns ju inte tid till mer”.

Mattias menar att det idag finns en outtalad kanon. ”Ja, absolut”, säger han, ”det är inget snack om den saken. Det är väl få som pratar om antiken utan att ta upp Homeros. Han är alltid med som nån slags startskott till allting. Och det är väl ingen som pratar om renässansen utan att prata om Shakespeare liksom, och det är väl svårt att komma runt Voltaire och Strindberg”. Trots detta känner han sig inte negativt styrd av detta. ”Nej, jag har inga problem med det, därför att... för att så länge man

talat om för eleverna varför just de här författarna... jag menar dom säger nåt om våran historia, det finns en anledning till att dom har överlevt, som inte bara har att göra med hur omtyckta de var i samtiden... våran historia ser ju ut som den gör... och man kan ju inte i nån sovjetisk anda bara ändra om den och säga att det är nåt annat som är viktigt och det var nåt annat som gällde och det såg ut på ett helt annat sätt... förstår du? Jag tycker att det finns... att man har nån form av uppdrag att vidareförmedla nån form av kulturhistoria... och inte bara för sin egen skull utan för att det finns en massa ord och uttryck och företeelser i samhället som kommer ur litteraturen, som kan vara intressant att... alltså rena TP-kunskaper som kan vara intressanta att ha... jag vet inte, det kanske är stockkonservativt men jag tycker att det ingår i vårt uppdrag att vidareförmedla dom här...för annars... det är väl för att jag är historielärare också, för om man inte känner till historien så blir samtiden fullkomligt obegriplig..."

4.5 Vikten av att framhäva både kvinnliga och manliga författare

Erika: Erika tycker att det är "mycket viktigt" att lyfta fram både kvinnliga och manliga författare i undervisningen. Hon säger att hon försöker finna en balans mellan könen på författarna men säger samtidigt "men det blir inte riktigt jämvikt, eftersom det finns så många fler manliga som lyfts fram i litteraturhistorien... När man talar om svenska, så tar man hälften kvinnliga och hälften manliga... och de här moderna författarna till exempel, då tänker jag att det ska vara både och...". Ju nyare litteratur, desto lättare, menar Erika. "Finns det en kvinnlig författare så tar jag självklart med henne... men sen kanske det inte blir i varje epok, om det inte finns nån kvinnlig författare [...]. Men man försöker... sträva efter det. Mer än så kan man inte göra liksom... eller, ja... man kan ju inte hitta på nåt liksom", säger Erika. Erika påtalar att hon brukar lyfta upp två till tre (ibland fyra) författare från varje epok och att det däri ingår åtminstone en kvinnlig författare. Erika tydliggör vidare att det är en princip sak att både manliga och kvinnliga författare ska synliggöras.

Anette: För två år sedan gick Anette en kurs på högskolan om jämställdhet i skolan, berättar hon. Under den tiden uppmärksammade hon bristen på kvinnliga författare i antologierna och över hur svensklärare hanterar det, men fortsätter sedan med att säga att hon än så länge inte har etablerat detta perspektiv i sin undervisning - något som hon dock framhåller ska göras framöver. Det är, enligt Anette, mest manliga författare som lyfts upp när det gäller litteraturhistoria och säger att hon "inte medvetet har försökt gräva fram alla kvinnor". Hon förklarar att litteraturhistorierna har tagit fram det bästa utifrån det som finns och att man däri försöker lyfta fram de kvinnliga författarna som finns "men rent historiskt så har ju inte kvinnan skrivit... alltså i motsvarande mängd som manliga författare", men så tillägger hon "och de har ju inte lyfts fram heller... så de är ju lite bortglömda." Anette lyfter här fram ett annat perspektiv som hon menar är bristfällig inom litteraturundervisningen. "Fokus ligger på manliga västerländska författare" och påtalar sedan vikten av att få in litteratur från andra delar av världen, då de har många invandrarelever. "Jag tycker att det skulle bli mer intressant

att också lyfta in deras texttradition... vi skulle behöva vidga vårt perspektiv mer"... "vi behöver problematisera det här, absolut."

Anette tycker att det är lättare att lyfta in kvinnliga författare när de ska arbeta med mer modern litteratur, men tillägger samtidigt att hon inte ser någon vits med att "välja en bok bara för att den är skriven av en kvinnlig författare". Ett genusperspektiv i undervisningen behöver, enligt Anette, inte betyda att det är en jämn fördelning mellan kvinnliga och manliga författare. Det är vad författaren skildrar som är det väsentliga, menar hon. "Lyfter den upp nåt intressant som har med män och kvinnor att göra. [...] Det finns så många manliga författare som skriver om det som är intressant för oss som *människor*, som män och som kvinnor, allmänmänskliga frågor, där vi kan mötas som individer, och inte bara titta på kön. [...] Att ha som målsättning att det ska vara rättvist fördelat mellan könen, det ser inte jag som ett mål *i sig*. Förstår du, det här som könskvotering till exempel... utan vad är det författarna skriver *om*? Vad är det för frågor som behandlas i den här litteraturen och vad är det för frågor som vi kan diskutera i klassrummet på ett bra sätt, som individer, oavsett vilket kön vi har". Hon lyfter sedan upp Shelleys *Frankenstein* och säger att detta verk inte handlar om en typisk "kvinnofråga", "utan det är verkligen en allmänmänsklig fråga som författaren tar upp". Sedan lyfter hon upp Victoria Benedictsson och *Pengar*, "den handlar ju om kvinnans möjlighet att tjäna egna pengar och använda pengarna för utbildning i det här fallet då och inte bara för att gifta sig... och bli en hemmafru... alltså den skulle jag mycket väl kunna tänka mig att läsa i en klass med både killar och tjejer... och den, det är ju verkligen ett kvinnligt perspektiv på den... och Ibsens *Ett dockhem* skulle man ju också kunna diskutera med eleverna...". Det viktiga anser hon vara att man vid urvalet problematiserar för sig själv varför man väljer att ha med en viss text i undervisningen och inte tar med texter av ren slentrian.

Eva: Vad gäller vikten av att lyfta fram både kvinnliga och manliga författare säger Eva: "det är ju en av dom här aspekterna som man naturligtvis kunde ha hela tiden, alltså olika kulturer, olika tid, manligt och kvinnligt". Hon menar att det under vissa epoker inte fanns några kvinnliga författare och att man då inte har någon att lyfta fram för eleverna – "och det kan man ju inte göra så himla mycket åt". Hon tar antiken som exempel och menar att det under den tiden bara fanns Sapfo. Eva lyfter fram Aristofanes som en bra författare att ha med i undervisningen som representant för epoken antiken och för genren "komedi", och då framför allt dramat *Lysistrate*. "Den är så perfekt i och med att Aristofanes faktiskt låter kvinnorna ha makt. Dom har ju inte politisk makt, men dom har ... det enda vapen dom har, det tar dom till. Och då uppmärksammar man ju kvinnornas situation...". Det viktigaste för Eva, enligt henne, är inte om författaren är kvinnlig eller manlig utan att litteraturen som används i undervisningen "tydligt speglar tiden, eller att dom är tydliga markörer för att nu är det nåt nytt på gång". "Huvudsaken att vi får se det vi *behöver* se, inte vem som har skrivit – så skulle jag säga".

Vidare berättar Eva om att hon brukar lägga exempelvis arbetet med antiken efter att eleverna läst om den tiden i kursen Historia. Hon menar att eleverna vid litteraturarbetet då redan vet att det antika

Grekland inte var så demokratiskt som det ofta får beröm för och att kvinnornas livsvillkor i samhället var hemskt dåliga. De vet att kvinnorna inte hade något att säga till om.”Jag har inte strävat mot, under åren att, nu måste jag ha manligt och kvinnligt... jag hoppas ju att det har funkad också, att eftersom om man läser litteraturhistoria så *vet* man ju hur kvinnorna hade det under de flesta perioderna, så himla kul har dom det ju inte, och då kan man ju säga det att det inte går att läsa nåt för det var inga kvinnor som skrev... eller nåt... jag har inte lagt jättemycket fokus på det, men det är ju sånt som man *skulle kunna* ha fokus på om man då tänker... om man är *medveten* om det...” Enligt henne är detta ingen aspekt som hon har lyft upp och problematiserat i klassrummet.

Hon berättar att hon för något år sedan påbörjade en kurs om jämställdhet och att hon därigenom upptäckte att jämställdhet och jämlikhet inte var så enkelt att lyfta fram i skolan. Hon påtalar hur fast gemene man är i ”normaliteten” och att vi har svårt att tänka utanför det invanda.

Mattias: ”Jag tror inte, att jag funderar på att jag ska ha en balans mellan kvinnliga och manliga författare... utan det handlar om ’hur funkade texten?’. [...] Det har mer att göra med texten i sig och inte med själva könet på den som har skrivit det. Någorlunda jämvikt är det väl”, menar Mattias trots allt. ”Sen ser ju litteraturhistorien ut som den gör... att en förkrossande majoritet av författarna ... som lyfts fram i alla fall... har varit män... och därför så blir det ju fler män... som omnämns. Men om jag försöker tänka vilka klassuppsättningar jag brukar använda eller vilka verk jag brukar använda i litteraturhistorien så är det ju så, så *förekommer* det ju i alla fall kvinnor regelbundet. [...] Det kanske, det hade varit jätteroligt om nån hade sagt att ’varför läser vi bara gubbar?’, men det kanske också handlar om att de får läsa damer med jämna mellanrum, jag vet inte.” Att det är ett ensidigt manligt perspektiv som genomsyrar historieskrivningen, menar Mattias är något som förs fram i undervisningen. ”Den mänskliga historien är männens historia och därför så finns det med när man presenterar det litteraturhistoriska stoffet”. Han säger att han försöker medvetandegöra detta för eleverna, att den västerländska litteraturen skildrar *ett* perspektiv, men ”man är så begränsad av hur mycket tid man har på sig i kurserna... det är den största faktorn som avgör dom här sakerna, och man hinner inte ge så många perspektiv utanför den breda mittfåran. Och ... alltså det här att den manliga erfarenheten och de här stora giganterna, att det främst är dom som har förts vidare... det... eh... jag ser det inte riktigt som min uppgift att vända upp och ner på det... därför att det faktum att dom här har förts vidare är ju en del av historien i sig...”.

Att finna samtida litteratur skriven av kvinnliga författare är, enligt Mattias, lättare än i litteraturhistorien, framför allt inom barn och ungdomslitteraturen ”alltså det har ju varit sån diskussion även inom barn och ungdomslitteraturen dom senaste tjugo åren och om att det har varit så mycket pojkar som har varit huvudpersonerna i dom. Så att nu det som kommer och det som har slagit stort och brett dom senaste åren... tycker jag är ganska ofta tjejer som skriver om tjejer. Många av dom här nya böckerna är skrivna av tjejer och skildrar tjejers erfarenheter och det är ju dom som köps in och kommer ut till klasserna också... och det styr urvalet för oss lärare ganska mycket faktiskt... vad som faktiskt finns på plats”. [...] En sak som i alla fall har gjorts medvetet här på skolan är att... eh...

många av, och däribland jag, har valt att köra Kristina Walldéns böcker. Det är böcker som tar upp... eh... hedersproblematik och genusproblematik och sexualvåld och ungdomskriminalitet. Vi har ofta kört en bok som heter *Kort kjol* som handlar om en flicka som blir våldtagen... och där berättelsen följer henne väldigt nära och som skildrar hennes upplevelse och erfarenhet... och den boken valde vi medvetet att ha på byggprogrammet till exempel, som ju eh... givetvis är dominerat av killar, och där attityden och jargongen kan vara väldigt hård och manschauvinistisk... den boken är ju vald för att ge liksom det kvinnliga perspektivet och delge eleverna den erfarenheten av att bli utsatt för... eh... det har vi gjort väldigt medvetet... i alla fall nånting..."

Lärarkårens negativa inställning till läroböcker håller på att förändras, säger Mattias, och svensklärarna har i hans arbetslag nyligen beställt en ny litteraturhistorisk lärobok som de ämnar använda i undervisningen. Han säger att de inte har haft något medvetet genusperspektiv då de valt ut läromedlet, utan att de istället har tittat på vilken typ av texter som förekommit i de olika böckerna, texternas längd och ifall lärarstödet i form av uppgifter och handledningar varit tillfredsställande. Dock tror Mattias att läroboksförfattarna har haft nån sorts genusperspektiv "för dom kommer inte undan det". Han påtalar att genusperspektivet säkert inte är fullkomligt, men att en diskussion kring detta ändå måste finnas.

4.6 Undangömda kvinnor

Erika: För att synliggöra kvinnliga författare som inte omnämns i litteraturhistorier eller antologier brukar Erika lyfta upp de kvinnliga skribenternas situation i undervisningen. Hon brukar också lyfta upp genrer i undervisningen i vilka kvinnor skrev, exempelvis Agneta Horns dagboksanteckningar från 1700-talet och Anna-Maria Lenngrens dikter. Erika säger att det inte alltid är så lätt att hitta verk skrivna av kvinnor till undervisningen men att det är lättare med svensk litteraturhistoria samt mer modern svensk och internationell litteratur.

Anette: Anette menar att bristen på kvinnliga författare i antologierna vägs upp av de manliga författare som skrivit om kvinnor och skildrat kvinnliga förehavanden och livsvillkor. Exempelvis lyfter hon upp Boccaccio och menar att han, trots att han är man, har skildrat många starka kvinnliga individer i sina verk. Hon lyfter också upp Aristofanes, som en annan manlig författare som skildrat handlingskraftiga kvinnor och skrivit utifrån ett kvinnligt perspektiv. Anette ser inget problem i att det är män som skildrar kvinnornas situation.

Eva: Inte heller Eva anser att det är könet som är det viktiga vid valet av verk, utan att det är innehållet i texten som är det väsentliga. Författare som Aristofanes, som skriver utifrån kvinnligt perspektiv (*Lysistrate*), menar hon, lyfter fram kvinnor och deras situation. En annan manlig författare hon nämner, "som står på kvinnornas sida är Carl Jonas Love Almqvist och hans roman *Det går an*. Då är det ju en man som skriver men det är kvinnornas perspektiv som skildras". Att kvinnors situation skildras utifrån ett manligt perspektiv är irrelevant, "om en kvinna hade försökt skriva det där då... då hade det över huvud taget inte blivit publicerat", menar hon. Ett större problem, än bristen på

kvinnliga författare, anser hon vara det knappa utbudet av litteratur skriven av författare från andra kulturer än den västerländska.

Mattias: Återigen lyfts vikten av det innehållsliga i ett verk upp som viktigare än könet på författaren. Ett genusperspektiv finns även om det är mestadels manliga författare, menar han. Han tar två svenska 1800-talsförfattare som exempel ”de (eleverna) får läsa en del ur *Det går an* av Almqvist och om det radikala förslaget till samlevnad som finns där... och sen får dom läsa en av de elakaste *Giftas*-novellerna av Strindberg när han... berättar om ett par som försöker leva i en lägenhet i total jämlikhet [...] men där det går fullkomligt åt helvete... i Strindbergs ögon”... då var det förvisso två manliga författare, två av dom här kanonförfattarna Almqvist och Strindberg, men diskussionen rörde sig kring synen på manligt och kvinnligt... och i 1800-talet och två sätt att se på det... och det tycker jag är viktigare än om författaren är en man eller kvinna... i sammanhanget... eh, så jag har genusperspektiv med i min undervisning men kanske inte i valet av texter”.

Mattias ger ytterligare ett konkret exempel: ”Om vi pratar om det svenska 1700-talet, då blir det hemskt mycket Bellman... för att han är liksom det mest världsunika vi har, där kan man tala om att han... att det finns ju få motsvarigheter i världslitteraturen, i alla fall har vi inget annat och vifta med... och sen pratar vi om Nordenflycht och Lenngren också... dom kanske får läsa nåt litet exempel... och deras villkor som kvinnliga författare och hur dom ger uttryck för en kvinnlig erfarenhet... det blir en lektion, jämfört med tre lektioner om Bellman, bara för att Bellman är Bellman... och han är liksom ... så ... unik... och då får det lov att vara så... och jag skulle önska att jag hade en hel termin att lägga på 1700-talet... då hade vi kunnat lägga lika mycket tid på... eh... dom kvinnliga författarna... det ser inte ut så... och då får man vara hård i nyporna... när man väljer...”. Författarens erkända ställning är ett viktigt kriterium vid urvalet? frågar jag och han svarar ”ja, det är det, men det är inte lika viktigt som textens kvalitéer i sig... men det är viktigare än författarens kön...” ”Jag har inte tid att sitta och leta alternativ i ett genusperspektiv när jag förbereder ett moment... då är det mycket vad som finns tillgängligt i läroböcker och så vidare... som blir urvalet som man tittar på och så väljer man det bästa man har för handen...”

Mattias förklarar lite hur han tänker, genom att berätta att det från antiken finns väldokumenterat att män ofta hade sexuella relationer med andra män. Genom Sapfo, menar han, får vi antydningar om att det var likadant med kvinnorna under denna tid. Men, säger han ”hade Sapfo skrivit som Pindaros, alltså texter som var träiga och lite stela och tråkiga... då kanske hon inte hade kommit med, trots att hon hade varit ett intressant exempel.” Mattias säger vidare att lärare måste fundera över vilken litteratur som riskerar att ta död på elevernas litteraturintresse snarare än att uppväcka det.

5 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras informanternas uppfattningar, gentemot styrdokument och i relation till tidigare forskning. För att underlätta för läsaren har jag valt att använda näst intill likadana rubriker som i föregående avsnitt.

5.1 Styrdokument och litteraturundervisningens syfte

Att uppnå en positiv utveckling av ens lärarroll och av ens arbete innebär, enligt Lundström (2009) att utvärdering och reflektion av undervisningen samt av ens egna normer och värderingar är nödvändig. Att använda samma pedagogik år efter år fungerar illa, dels för att samhället som lärare undervisar inom står under ständig förändring och dels för att didaktikforskning formulerar nya insikter om hur god undervisning bör bedrivas. Att det i rådande styrdokument står att skolan och lärare har till uppgift att förmedla och befästa vissa fastslagna värden, såsom jämställdhet och att aktivt arbeta mot diskriminering av alla de slag, torde också innebära att lärarna är tvungna att reflektera över sin litteraturundervisning och de texturval som föregår den i högre grad än vad, åtminstone flertalet lärare som medverkat i undersökningen tycks göra. Enligt Lpf94 och GY11 ska undervisningen vara mångdimensionell och innefatta såväl historiska, etiska som sociala perspektiv, där eleverna får möjlighet att diskutera sakfrågor ur historisk, nutida och kulturella avseenden. Eleverna ska inte bara få reflektera över olika fenomen utan även försöka se *samband* och se *konsekvenser* av olika värderingar, uppfattningar och handlingar. Även diskrepansen mellan ovanstående värden och den faktiska verkligheten, ska enligt läroplanerna diskuteras. Sett utifrån ett genusperspektiv blir det således viktigt att eleverna får reflektera över (bristen på) jämställdhet i Sverige och i övriga världen. Elevernas möte med litteratur kan, enligt flera av lärarna som ingått i studien, vara verktyg att ”vara ögonöppnare”, att ”få en förståelse för andra människor och andra kulturer” och ”att se saker från nya perspektiv”. Att ha ett genusperspektiv i litteraturundervisningen kan därför ge ypperliga möjligheter att lyfta jämställdhetsfrågan.

Lärarnas uttalanden i intervjuerna indikerar att undervisningen baseras mer på kursplanernas föreskrivanden än på läroplanernas. ”Läroplanspoesi”, beskrev Mattias innehållet som och menade att lärare har stora möjligheter att tolka innebörden som de vill. Kanske är det en anledning till att läroplanerna inte blir ett lika levande dokument som kursplanerna. Skillnaderna, gällande lärarnas förankring i styrdokumentet, visade sig bland annat genom de formuleringar som yttrades i samband med ämnets syfte och tankarna kring urval och kanon. Ord som ”att se samband”, ”jämföra”, ”olika tider”, ”centrala verk”, ”kulturarv”, ”relatera till sig själv”, finns samtliga med i endera ämnesplanen/kursplanen för Svenska 1, Svenska A och Svenska B. Detta kan jämföras med att endast Erika angav förmedling och arbete med texter skrivna av både kvinnor och män som ett viktigt mål med litteraturundervisningen. Detta alltså trots att ämnesplanen för Svenska 1 lyfter detta, men framför allt i läroplanerna uttrycks att ett genusperspektiv ska präglade verksamheten i skolan. Läraren

ska, citerat ur Lpf94, ”tydliggöra vilka värderingar och perspektiv kunskaperna vilar på och ta ställning till hur kunskaper kan användas” och ”se till att undervisningen till både innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv” (§2.1). I GY11 står motsvarande: ”tydliggöra vilka vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv som kunskaperna vilar på och vägleda eleverna så att de kan ta ställning till hur kunskaper kan användas” och ”se till att undervisningen till innehåll och uppläggning präglas av ett jämställdhetsperspektiv” (§2.1). En formulering från ämnesplanen kanske lätt smyger förbi obemärkt, men ett återkommande innehåll i läroplanerna torde vara svårt att förbigå.

En förklaring kan naturligtvis vara, precis som flera av lärarna uttryckte under intervjuerna, att bristen på tid gör att de inte kan söka sig utanför den invanda ämnestradition som råder. Jämställdhet må vara starkt förankrat i dagens utbildningsdebatt, men kanske är det inte det i den tradition inom vilken informanterna verkar, och precis som Lundström och Bergman (Franck, red. 2007) skriver, krävs en stor skopa reflektion för att kunna se och ifrågasätta sin egen undervisning och de normer och värderingar som präglar den dagliga verksamheten på skolan.

5.2 Urval

Flera av lärarna uppgav att deras litterära urval hänger nära samman med de texter som de mötte under lärarutbildningen, ”då är det klart att det är dom jag också använder mig av när jag har min litteraturundervisning!”, sade exempelvis Anette.

Författares erkända ställning verkar vara ett viktigt kriterium vid urvalet, en ställning som författaren enligt Williams (1997) fått via de manliga litteraturforskarna och de manliga litteraturkritikerna. Ett citat från intervjun med Mattias får tala för denna konklusion:

Om vi pratar om det svenska 1700-talet, då blir det hemskt mycket Bellman... för att han är liksom det mest världsunika vi har, [...]... och sen pratar vi om Nordenflycht och Lenngren också... dom (eleverna) kanske får läsa nåt litet exempel... om deras villkor som kvinnliga författare och hur dom ger uttryck för en kvinnlig erfarenhet... det blir en lektion, jämfört med tre lektioner om Bellman, bara för att Bellman är Bellman... och han är liksom ... så ... unik... och då får det lov att vara så... och jag skulle önska att jag hade en hel termin att lägga på 1700-talet... då hade vi kunnat lägga lika mycket tid på... eh... dom kvinnliga författarna... det ser inte ut så... och då får man vara hård i nyporna... när man väljer...”.

Mattias visar här att Bellman är en självklarhet att ta med i undervisningen, för att han har en erkänd ställning som en briljant författare. Bellman får alltså betydligt mer utrymme än både Lenngren och Nordenflycht tillsammans.

Samtliga lärare uppgav att de i stor mån plockar sina texter ifrån skolans olika litteraturhistorier och antologier. Brink (1992) skriver att kanon bygger på kriterier som vissa grupper satt upp utefter deras egna uppfattningar om vad som definierar god litteratur. Han menar vidare att litteraturhistorier och antologier har en stor påverkanskraft på lärare, då dessa läroböcker lyfter fram vissa författarskap och verk, medan andra exkluderas och marginaliseras. Flera av lärarna i denna studie uttryckte dock ett

stort förtroende för litteraturhistorie- och antologiredaktörerna, och menade att dessa säkerligen haft ett genusperspektiv när de gjort sina urval. Mattias säger gällande antologiredaktörerna och genusperspektiv: ”dom kommer inte undan det.” Att Williams (1997) i sin granskning av samtida litteraturhistorier konstaterar att kvinnor inte fått mer utrymme än i äldre talar dock emot detta. Detta pekar istället på att genusperspektivet inte verkar vara särskilt uttalat. Fortfarande studerar litteraturforskare främst manliga författare, enligt Williams, vilket innebär att nya perspektiv på den gamla litteraturhistorien och nya texter inte uppdagas och därför kan man också anta att redaktörer inte tänker utanför invanda tankemönster och därmed reproduceras samma kanon om och om igen i litteraturhistorien.

5.3 Centrala verk och kanon

Lärarna i denna studie säger att en outtalad kanon, existerar, men hävdar att de inte känner sig styrda eller begränsade av denna kanon. Mattias säger exempelvis: ”alltså, jag tycker inte man ska ha en fastslagen kanon, med litteraturlista, men jag tycker ändå att... alltså om jag skulle läsa eh fem olika läroböcker i svenska med litteraturhistoria i sig så skulle jag förmodligen hålla med om urvalet dom har gjort, ganska mycket.” För Erika känns det självklart vilka de ”centrala verken” som styrdokumentet förordar är och säger: ”det är dom här namnen som finns kvar...[...] Som Shakespeare, man gör filmer om hans historier hela tiden. Självklart är han en central författare.” Anette och Mattias verkar luta sig tillbaka på lärarutbildningens litteratururval och lärarkollegor för att se vilka dessa verk kan vara. Även Eva omtalar kollegorna som hjälp vid denna fastställan men menar också att de centrala verken utkristalliserats med hennes erfarenhet (och eventuellt gamla metodanvisningar?). Men hon menar att kanon inte är lika aktuellt idag som det har varit tidigare.

5.4 Vikten av att framhäva både manliga och kvinnliga författare

Den gängse bilden av verk som lärarna i studien anser vara viktiga att förmedla till eleverna är alltså texter som främst återfinns i skolans litteraturhistorieböcker. Endast Erika säger sig leta upp texter utanför dessa, och då handlar det främst om att finna fler kvinnliga författare. ”Det är en principalsak”, att ha både kvinnliga och manliga författare med i undervisningen, förklarade hon under intervjun. Erika är den som uppenbart har det mest uttalade genusperspektivet men ändå är det hon som inte tycker hon gör tillräckligt. Att de andra lärarna inte aktivt kämpar för att lyfta fram kvinnliga författare har vi sett flera förklaringar till. Samtliga lärare uppger att de känner att tiden är ett hinder och att de på grund av detta inte har möjlighet att sätta sig in i denna problematik. Då kvinnliga författare ofta är en bristvara i skolans litteraturhistorier, upplever de att de inte har tid att leta upp alternativa texter och kvinnliga författare på annat håll.

Flera av lärarna framhöll dessutom att de trots en stor användning av manliga kanoniska verk ansåg sig få fram kvinnliga perspektiv i historien. Detta genom att lyfta upp verk, skrivna av män, som skildrar kvinnors livssituationer, funderingar och hjärtefrågor samt relationer mellan könen. Huruvida

dessa kvinnliga erfarenhetsskildringar, skrivna ur manliga perspektiv, kan ersätta redogörelser och tankar baserade på egenupplevda upplevelser och erfarenheter känns dock relevant att fråga sig. För att knyta an till Williams sätt att se på saken betyder läsning av enbart manliga författare att bara hälften av en kultur skildras.

Men, det är klart. Om man ska tänka utifrån Hirdmans genussystem och dess logiker är lärarnas uppfattningar så påverkade av logiken om den manliga normen att de inte ser nödvändigheten av att skildra kvinnors eget perspektiv på olika fenomen. Anette uttryckte att det finns så ”många manliga författare som skriver om det som är intressant för oss som *människor*, som män och som kvinnor, allmänmänskliga frågor, där vi kan mötas som individer, och inte bara titta på kön”. Här verkar mannen onekligen ses som *människan* vars litteratur blir allmänmänskligt intressant medan kvinnor och kvinnliga författare kan uppfattas intressera endast *kvinnor*. Detta trots att kvinnliga författare ofta skildrar samma fenomen som manliga författare gör (Williams, 1997). Och i de fall då ”kvinnosaksfrågor” skildras, som exempelvis kampen för kvinnlig rösträtt eller rätten att som gift kvinna myndigförklaras, torde väl fenomenen vara av allmänmänsklig art och ytterst angelägna för ett helt samhälle att ta del av?

Det tänkesätt som Anette ger uttryck för är just den uppfattning som leder till att kvinnliga författare, enligt Williams, placeras i särskilda *kvinnokapitel* och tillskrivs epitetet kvinnosaksförfattare. Kvinnliga författare har inte samma rang som manliga författare och genrerna de skriver inom tillskrivs inte samma värde. Att könstillhörigheten i alla tider har varit avgörande för hur litterära verk värderats och lästs, verkar inte bekomma vare sig Anette, Eva eller Mattias.

Eva framhåller dessutom att genusperspektivet endast är *ett* av flera perspektiv som bör framlyftas mer i undervisningen och säger att litteratur från alla delar av världen bör prioriteras än mer än genusperspektivet, då de i skolan har många elever som själva kommer eller har föräldrar som kommer från andra länder. Denna aspekt tar även Anette upp då hon förklarar sin syn på viktig litteratur.

5.5 Avslutning

En förmedling av en traditionell litterär kanon verkar onekligen vara vad de lärare som ingått i denna studie ägnar sig åt. Trots att de flesta av lärarna uttrycker en medvetenhet om betydelsen av att ha ett genusperspektiv i undervisningen, verkar det för de flesta av dem vara ett avlägset åtagande. Endast Erika strävar aktivt efter att lyfta upp de bortglömda kvinnliga författarna, medan Anette uppger att hon inte anser det nödvändigt att låta eleverna ta del av texter skrivna av kvinnliga författare för att ett genusperspektiv ska finnas i undervisningen. Det är enligt Anette, Eva och Mattias innehållet och textens kvalitet som avgör dess relevans i undervisningen och inte författarens kön. Eva menar att ett genusperspektiv endast utgör ett av flera som bör användas i undervisningen och menar att det är av större vikt att få in litteratur från andra delar av världen än att lyfta in litteratur från båda könen. Mattias är den som skiljer sig något ifrån de övriga genom att uttrycka att han inte ser det som sin

uppgift att lyfta upp någon annan litteratur än den som litteraturhistorierna och den outtalade kanon som så starkt gör sig påmind förordar. Dock menar han att kvinnor och deras livsvillkor diskuteras i klassrummet och att de därigenom får en tillräcklig inblick och förståelse för bristen på kvinnliga författare.

För att en utvidgning av kanon ska bli möjlig måste ett medvetet genusperspektiv utvecklas hos litteraturkritiker, bibliotekarie, skolledare och lärare. För att komma bort ifrån invanda normer och värderingar måste reflektion och ifrågasättande av egna attityder äga rum. Men framför allt måste litteraturforskningen bredda sina vyer och börja forska om kvinnliga författare, för att på så vis lyfta upp och synliggöra de bortglömda kvinnliga författarna i litteraturhistoriens periferi. Då kan litteraturkritiker samt litteraturhistorie- och antologiredaktörer få nya perspektiv och ny input till sina essäer, litteraturhistorier och antologier, vilka i slutändan påverkar vilken litteratur som eleverna i gymnasieskolan får möta i litteraturundervisningen.

Litteraturförteckning

Tryckta källor:

Bergman, Lotta, Hultin, Eva, Lundström, Stefan & Molloy, Gunilla (2009). *Makt mening motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber

Bloom, Harold (2000). *Den västerländska kanon*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Uppsala universitet

Hansson, Gunnar (1995). *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlsson bokförlag

Hirdman, Yvonne (2001). 2 uppl. *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber

Hirdman Yvonne (2007). *Gösta och genusordningen, feministiska betraktelser*. Stockholm: Ordfront

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009:). 2 uppl. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Tegnér, K. (2007) Om genusordningens betydelse för lärares lärande. I: O. Franck (red.), *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt* (s. 123-138). Lund: Studentlitteratur

Williams, Anna (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Uppsala: Gidlunds förlag

Källor från internet:

Kursplaner för gymnasieskolan före höstterminen 2011. Skolverket: www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner

Läroplan för de frivilliga skolformerna (1994). Skolverket: www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/laroplaner-kursplaner-amnesplaner

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (2011). Skolverket: www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/laroplaner-kursplaner-amnesplaner

Nationalencyklopedin: www.ne.se

Regeringskansliet: www.regeringen.se

Bilaga 1

Intervjufrågor

Dessa frågor fick samtliga lärare som lät sig intervjuas, dock skilde sig följdfrågor och eventuella sidospår och dessa redovisas därmed inte här.

Bakgrundsfrågor:

- Ålder, antal yrkesverksamma år som lärare, undervisningsämnen, programtillhörighet.

Litteraturundervisningens syfte:

- Vad ser du som litteraturundervisningens syfte? Vilka kunskaper ska utvecklas?

Urval:

- Utifrån vilka kriterier väljer du författare och verk?
- Utgår du främst ifrån fristående verk, antologier eller litteraturhistoriska läroböcker?
- Till vilken grad känner du dig styrd av styrdokument (kursplaner/läroplaner), i urval och undervisning?
- Till vilken grad känner du dig styrd av kollegor, skolkultur, elever?

Centrala verk och kanon:

- Upplever du att det finns en uttalad eller outtalad kanon, till vilken du måste anpassa ditt urval och din undervisning?

Kvinnliga och manliga författare:

- Hur viktigt anser du det vara att lyfta fram både kvinnliga och manliga författarskap och verk i din undervisning?
- Strävar du aktivt mot en jämlik fördelning mellan kvinnliga och manliga författare?
- Om ja, hur tänker och agerar du då?
- Om nej, hur kommer detta sig?
- Anser du att det finns något värde i att sträva mot en jämn fördelning mellan könen?
- Problematiserar du, tillsammans med dina elever, exkluderingen av kvinnliga författare i litteraturhistorien eller hur kvinnor gestaltats i den? Jämförs nutida och dåtida förutsättningar för kvinnor och kvinnliga författare?