

# Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld

*Magnus Persson & Björn Sundmark*

Denna essä har ett blygsamt syfte – vi vill introducera och kort pröva några resonemang om problemområdet litteraturhistoriedidaktik i en globaliserad värld – och resonera om varför och hur ska vi läsa och undervisa om klassiker och äldre litteratur i en tid präglad av kulturell heterogenitet. I samband med detta gör vi en jämförelse mellan de nuvarande ämnesplanerna för engelska och svenska i gymnasieskolan, centrala styrdokument som våra blivande lärare måste förhålla sig till. Vad säger egentligen styrdokumentet om litteratur? Vilket utrymme ges litteraturhistoria? Finns här några globala och interkulturella perspektiv, och i så fall vilka? Vi kommer även att göra några korta nedslag i egna undervisnings-erfarenheter. De teoretiska utgångspunkterna är litteraturdidaktiska och kultur-analytiska.

Nyckelord: litteraturhistoria, svenskämnet, engelskämnet, globalisering, lärar-utbildning

## Inledning

Är det inom skola och lärarutbildning fortfarande viktigt att undervisa om kulturarv och litterära klassiker? Och i så fall varför? Vems kulturarv, och vilka texter, talar vi om? Detta är frågor som regelbundet dyker upp i den offentliga debatten, och som snabbt tenderar att väcka mycket starka känslor. Frågorna ställs på sin spets i en värld präglad av globalisering och kulturell heterogenitet,

men i såväl debatt som forskning finns det tydliga tendenser att problematiken både börjar och slutar i frågan om ett ja eller nej till kanon (Persson, 2012).

Denna essä är startpunkten för ett helt nystartat projekt där vi både vill undersöka och ta oss bakom de mer generella striderna om en litterär, oftast nationell, kanon, och istället fokusera frågor som textkompetens, interkulturalitet och identitetsbygge. I projektet vill vi ställa den övergripande frågan om varför och hur vi ska läsa och undervisa om klassiker och äldre litteratur i en globaliserad värld.<sup>1</sup>

Denna essäs syfte är blygsamt – vi vill introducera och kort pröva några resonemang om problemområdet litteraturhistoriedidaktik i en globaliserad värld. I samband med detta gör vi en jämförelse mellan de nuvarande ämnesplanerna för engelska och svenska i gymnasieskolan, vilka är centrala styrdokument som våra blivande lärare måste förhålla sig till. Det finns flera skäl till detta. Både engelska och svenska är litteraturämnen i vilka undervisning och elevaktiviteter (tal, läs, lyss, skriv) gärna tar avstamp i litterära texter. Ur ett kritiskt och pedagogiskt perspektiv finns därför mycket att vinna på att utveckla en litteraturdidaktisk samsyn. Även rent innehållsligt finns uppenbara samordningsvinster att göra eftersom svenskans litteraturuppdrag även omfattar de internationella klassikerna, inklusive den globala engelskspråkiga litteraturen. I den här artikeln går vi inte närmare in på hur sådan samsyn eller samordning skulle kunna utformas praktiskt, utöver några korta nedslag i egna undervisningserfarenheter, men redovisar förutsättningarna för ett sådant framtida arbete genom att analysera ämnens styrdokument.

Ja, varför studera litteratur? Vilken litteratur? Vad är det ens? Det är nog många av oss som inlett en kurs om litteratur och läsning just på det sättet. I en del andra ämnen kanske det inte behövs, men när det gäller litteraturstudier är det befogat. Det är många studenter som genuint undrar över vad det ska tjäna till att läsa, om inte för egen del – ifall man själv är en läsare – så för att det finns ett behov av argument inför det stundande läraruppdraget. Dessutom handlar det där och då

---

<sup>1</sup> Projektet kommer att genomlysas den akademiska och mediala debatten om läsning och litteraturundervisning i Sverige, och sätta in den i en internationell kontext. Metoderna vi använder kommer bland annat att bygga på kritisk diskursanalys. Vi planerar framför allt att bedriva etnografiskt inspirerade och jämförande fallstudier av litteraturhistorieundervisningen vid våra partneruniversitet i Buenos Aires (Argentina) och Thrissur (Indien), och relatera våra resultat till hur motsvarande undervisning ser ut hos oss på ämneslärarutbildningen i Malmö (engelska och svenska). Projektets syfte är att bidra till att såväl teoretiskt som empiriskt utveckla ett *litteraturhistoriedidaktiskt* perspektiv på vad vi vill se som de två *bildningsämnen* svenska och engelska. Detta ska inte uppfattas som en reträtt till 1800-talets konservativa litteratursyn (samtidigt som *den* traditionen vid närmare beaktande visar sig innehålla radikala om än motsägelsefulla idéer om ett kosmopolitiskt kulturarv hos tänkare som Fichte, Hegel och Humboldt). Vi menar att detta förhållningssätt är i högsta grad politiskt och påkallat. Bildning, historia och estetik behövs mer än någonsin.

om att skapa intresse och motivation för kursen och dess innehåll, ett pep-talk, helt enkelt. Fast frågan är förstås intressant av tyngre och djupare skäl också. Det handlar ytterst om vad vi ska ha språk, berättelser, bildning och utbildning till.

Skälen diskuteras och listas av lärarstudenterna. Det brukar börja väldigt nyttobetonat och instrumentellt. Någon drar till med, ”för att det står i läroplanen” eller ”för att det finns med i läroboken” eller ”för att det kommer på nationella provet”. För engelskans räkning brukar det alltid komma upp att litteraturläsning är bra eftersom den är ett medel för att lära sig nya ord, fraser och uttryck, inte minst sådana som ”inga använder nuförtiden”. Litteraturläsning kan också öka ens kulturella kompetens och allmänbildning, vilket anses användbart. Sedan brukar någon nämna att litteratur kan användas för att diskutera viktiga etiska frågor och problem, och att litteraturen, framför allt den äldre kan ge kunskap om historien och om människors livsvillkor. Till sist säger kanske någon att läsning ger upplevelser, och att det därför kan vara intressant eller motiverande att lära sig mer om det, eller för att helt enkelt förstå hur litteraturläsning kan ge starka upplevelser.

Många av konflikterna kring litteraturen och litteraturhistorien idag kan sammanfattas i begreppet representation, ett begrepp som är notoriskt komplicerat och polysemiskt (Hall, 1997). För att återvända till våra lärarstudenter så frågar de till exempel ofta: Varför måste vi läsa just den dikten eller romanen? Vem har gjort urvalet? Varför är det nästan bara det som i USA, när kanonkrigen härjade som värst, kallade DWEMS (Dead White European Males)? Varför läser vi inte mer litteratur från Afrika, Asien, Sydamerika? Varför läser vi en hel del teoretisk litteratur som är kritisk mot kanon, samtidigt som det konkreta skönlitterära stoffet ofta är just västerländska klassiker? Det är mycket bra och mycket viktiga frågor, men det är inga enkla frågor, varken för studenter eller lärare. Ord som tradition, bildning och kulturarv uppfattas slentrianmässigt som inte enbart dammiga utan just konservativa. Det är vår erfarenhet. Är dessa ord då bortom räddning? Är litteraturhistorieundervisningen i princip död? Eller är det tvärtom så att diskussionen och konflikterna kring kanon, litteratur(historia) och historia visar att litteraturen fortsatt spelar en nyckelroll i dagens globaliserad värld?

Det är i det här läget det passar med Roland Barthes' formulering: ”Endast litteratur bör läras ut” (1985, s. 237). Detta är ju egentligen självklart eftersom litteratur är språk, berättande, historia, estetik, etik, kommunikation, information, ideologi, kod och kritik i ett. Allt ryms, allt uttrycks, genom litteratur. Kan vi läsa och förstå litteratur, kan vi göra allt. Eller med Kenneth Burkes (1974) vackra

formulering: Litteraturen är ”an equipment for life”. Detta gäller kanske i än högre grad i en globaliserad värld.

## Litteraturhistoria i engelsk- och svenskämnets styrdokument för gymnasiet

En avgörande faktor för hur litteraturundervisningen i ämnena svenska och engelska på gymnasiet och lärarutbildningen kan bedrivas är såklart styrdokumentet<sup>2</sup>. Av den anledningen ska vi nu undersöka och jämföra ämnesplanerna för gymnasiekurserna Svenska 1, Svenska 2, Svenska 3 och Engelska 5, Engelska 6, Engelska 7 (*Ämnesplan Engelska 2011* och *Ämnesplan Svenska 2011*) – kurser med stort elevunderlag och stort genomslag. Enligt statistik från Skolverket hade år 2020 var och en av de här kurserna i snitt 70 000 avgångselever, med undantag för Engelska 7 som samma år hade 36 105 avgångselever (Skolverket, 2021). Andra kurser som kunde komma ifråga innehållsmässigt är Svenska som andraspråk 1-3 (ca 8000 avgångselever per kurs år 2020), och kursen ”Litteratur” (455 avgångselever 2020). Här har dock fokuserats på de större ämneskurserna. Vår metod består av en enkel kvalitativ textanalys (se t.ex. Widén, 2019), där följande frågor varit vägledande: Vad säger egentligen styrdokumentet om litteratur? Vilket utrymme ges litteraturhistoria? Finns här några globala och interkulturella perspektiv, och i så fall vilka?

### Ämnesbeskrivningen för engelska lyder:

Det engelska språket omger oss i vardagen och används inom skilda områden som kultur, politik, utbildning och ekonomi. Kunskaper i engelska ökar individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i ett globaliserat studie- och arbetsliv. Kunskaper i engelska kan dessutom ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva. (*Ämnesplan Engelska 2011*)

---

<sup>2</sup> För engelskan har nya direktiv tillkommit efter 2021 i engelska, men när det gäller litteraturinnehållet är skillnaderna mot ordalydelsen i ämnesplanen 2011 obetydliga och påverkar inte resonemanget som förs i den här artikeln.

### **Motsvarande avsnitt för svenskämnet har följande formulering:**

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. (*Ämnesplan Svenska* 2011)

Vad som träder fram är två ämnen som skulle kunna vara som tvillingar men som konceptualiseras väldigt olika. Det enda de tycks ha gemensamt är att den estetiska dimensionen saknas i båda (mer om detta senare). För övrigt arbetar svenskämnet med definitioner. Ämnet handlar därtill i mångt och mycket om personlighetsutveckling och självförverkligande. Engelskan däremot är nyttoinriktad. Detta synsätt får genomslag i syftesskrivningar och centralt innehåll.

Krasst uttryckt syftar inte engelskan till några kunskaper alls, åtminstone inte när det gäller litteratur. Däremot räknas fyra ”förmågor” och en ”förståelse” upp, bland annat ”förmåga att diskutera och reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används”. Förståelsen handlar om språkförståelse. Det ser väldigt magert och nyttoinriktat ut, även om det går att argumentera att förmågan att diskutera och reflektera över livsvillkor och kulturella företeelser rimligen ökar med graden av beläsenhet. Men det är inte förrän i skrivningarna som rör det centrala innehållet som litteratur uttryckligen nämns. I fortsättningskursen, Engelska 6, återfinns ”teman, motiv, form och innehåll i film och skönlitteratur; författarskap och litterära epoker” under ”kommunikationens innehåll”. Vidare, under ”reception” står att läsa, ”samtida och äldre skönlitteratur, dikter, dramatik och sånger” (s. 5). Noterbara är orden om ”litterära epoker” och ”författarskap”. Där finns alltså en litteraturhistorisk ansats, som vidareutvecklas något i Engelska 7: ”samtida och äldre skönlitteratur och annan fiktion inom olika genrer, till exempel dramatik”. Sammantaget gör det att litteraturinnehållet i Engelska 6 och 7 kan diskuteras just som litteratur (estetiskt, historiskt) snarare än blott och bart som en språklig korpus, användbar som utgångspunkt för kommunikation.

Till skillnad från engelskan spelar litteraturen en framträdande roll i svenskan. Redan i syftesskrivningen står att ”I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur” samt att ämnet ska utveckla elevernas

... förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter. Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att

eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (*Ämnesplan Svenska 2011*)

Av de nio generella målen i ämnet svenska ägnas tre specifikt åt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla litteraturläsningsförmågor och kunskaper:

- 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 samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier. (*Ämnesplan Svenska 2011*)

Till dessa syften fogas även ett centralt innehåll med relativt stark litteraturprägel. För Svenska 1 identifieras:

- 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. (*Ämnesplan Svenska 2011*)

Vidare anges för Svenska 2 ”Skönlitterära verkningsmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning” (ibid). Svenska 3 fyller på med ”Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg” (ibid).

Sammantaget är skillnaderna i ämneskonceptualisering tydliga. Engelskan är inriktad på praktiska, kommunikativa språkförmågor, och är både svag och vag med avseende på litteratur. Svenskan är, i jämförelse, kunskapsinriktad, och har en litteraturvetenskaplig och litteraturhistorisk dimension som saknas nästan helt i engelskan. I praktiken kopplas litteraturläsning i engelska idag nästan alltid till

språklig (muntlig och skriftlig) produktion, medieanvändning (film), kultur- och samhällsfrågor, gärna engelsk realia – alltså information om den engelskspråkiga världen (styrelseskick, matvanor, historia, sevärdheter). Litteraturen – företrädesvis nyare prosa (inte den äldre litteraturen och sällan lyrik) – kan också användas som utgångspunkt för en diskussion om etiska och existentiella problem. Texten och den litterära kontexten lämnas då gärna därhän och upplägget verkar snarast syfta till att stimulera språklig kommunikation än analys av stoffet. Det hela utmynnar i personliga erfarenheter och funderingar om ditt och datt. Textens funktion i sammanhanget är att ge inspiration, inte vara huvudsak.

Med tanke på att engelskan i Sverige idag snarare betraktas som ett andraspråk än ett främmande språk med allt vad det innebär språkligt, kulturellt och pedagogiskt (Viberg, 2000; Ushioda, 2013) är det överraskande att ämnet inte närmat sig svenskan mer när det gäller synen på litteraturen och litteraturhistoriedidaktiken. Sättet att använda och se på litteratur uppvisar fler likheter med språkundervisning i spanska, tyska och franska än med tvillingämnet svenska.

Litteraturen och litteraturhistoriedidaktiken – och i slutänden lärarstudenterna – skulle över huvud taget vinna mycket på om det växte fram en samsyn i engelska och svenska om litteraturläsning och litteraturdidaktik på gymnasiet. Det gäller begreppsbildning och utvecklandet av kritisk och estetisk förmåga, förstås. Men det går också att tänka sig att svensk- och engelsklärare samplanerar litteraturstoffet med avseende på litterära genrer, epoker, teman, och författarskap. Exempelvis finns goda möjligheter att studera texter och författarskap både i original och i översättning. Sådana här möjligheter betonas i en del äldre läromedel men är något som är sällsynt idag, trots att engelskkunskaperna inte är sämre.

Det är också något av en paradox att samtidigt som vi svämmas över av narrativ i olika former så är skönlitterärt berättande satt på undantag i skolan. Våra egna identitetsbyggen och livsprojekt gestaltas som narrativ. Företag, politiska partier, och nationer förlitar sig på berättelser. Strömmad TV och film, podcasts, dataspel, ljudböcker, radio omger oss. Litteraturen och berättandet är överallt i och kring våra liv. När det gäller engelska så utgör fritidens språkanvändning, inte minst konsumtionen av berättande i olika former, en allt viktigare del av barns och ungdomars språkinläring (Sundqvist & Sylvén, 2016). Sannolikt gäller det även för svenska. Ja, fiktionen finns överallt – utom i skolans språkundervisning, tycks det. Och detta trots att det finns ett stort behov av metoder, begrepp och kontext som hjälper oss att avkoda, förstå och uppskatta de berättelser och det språk som omger oss. Och detta fastän skönlitteratur i skrift är den mest koncentrerade och

pedagogiskt hanterbara form av berättande vi äger, ett uttryckssätt som det finns en högt upparbetad kunskap om hur det är möjligt att arbeta med och ta till sig.

Det är kanske inte så förvånande att den så kallade ”kulturella vändningen” inte tycks ha lett till en allmän uppgradering av skönlitteraturen och litteraturvetenskapen (Persson, 2007). När alla kulturella uttryck kan läsas och tolkas i termer av narrativ, och där kultur är ett honnörsord, har intresset snarare vänts *bort* från skönlitteraturen och riktats mot andra kulturella former. Insikten att skönlitteraturen i sig är en rik och mångfasetterad kulturyttring, en källa för kulturell kunskap och arena för konflikt, och att den kulturella vändningen också med fördel kan leda till kulturanalys av skönlitterärt stoff, har möjligen haft sina förkämpar inom akademien, men det är ett perspektiv som inte fått något större genomslag i svensk skola.

På motsvarande vis går det att fråga sig varför historiedisciplinens upptäckt av skönlitteraturen som ännu en viktig källa till historisk kunskap (Bagerius et al, 2013) satt så få spår i litteraturdidaktiken, eller varför det inte lett till ett närmande mellan skolans språk- och historieämnen. Den äldre skönlitteraturen kan ge inblickar i gångna tiders liv, kultur och tankevärldar på ett sätt som historieböcker inte förmår göra. De förmedlar kunskap och förståelse om varför världen är som den är idag på grund av skeenden i det förflutna och det avlägsna: rasismens djupa rötter, de sociala och ekonomiska orättvisornas historia, långlivade nationella och etniska konflikter, kriget, migrationens och flyktens bakgrund. Globaliseringens utmaning är bland annat att bilden blir så mycket mer komplex och svårbegriplig. Världen kommer hem till var och en av oss och knackar på. Den världsvida litteraturen (såväl den äldre som den samtida) kan hjälpa oss att relatera och navigera i denna mer komplexa verklighet. Det är det som utgör litteraturens möjlighet i en globaliserad värld. De mänskliga och historiska upplevelser som läsare kan få sig till dels genom exempelvis Joseph Conrads *Mörkrets Hjärta*, Väinö Linnas *Okänd soldat*, Per Olov Enquists *Musikanternas uttåg*, Julie Otsukas *Vi kom över havet*, eller Linnea Axelssons *Aednan* låter sig inte reduceras till enkla fakta, utan blir till (upp)levd historia.

Trots våra kritiska anmärkningar kring styrdokumentet finns dock en del litterära utvägar. Svenskans, och i viss mån engelskans, ämnesplaner erbjuder möjligheter att ta in både (litteratur)historiska och kulturella dimensioner i litteraturundervisningen. Framför allt finns det formuleringar i det centrala innehållet som pekar i den riktningen. Det går alltså att utveckla ett litteraturhistorisk och litteraturvetenskapligt förhållningssätt till det skönlitterära stoffet, för den som är kreativ. En aspekt som däremot saknas nästan helt i svenskans och engelskans ämnesplaner är den estetiska dimensionen. Det finns inte mycket täckning för en diskussion om litterär kvalitet i styrdokumentet. Vad



är god litteratur? Vad är kvalitet, hantverksskicklighet och litterärt värde? Hur bedöms en roman eller en dikt eller en sångtext? Och på vilket sätt har bedömningsgrunderna för litteratur förändrats över tid och i olika kontexter? Det här är frågor som inte längre ställs, vilket i sig är intressant med tanke på att anledningen till att litteratur över huvud taget använts i utbildning sedan renässansen varit för att förmedla de starkaste berättelserna och de djupaste tankarna i den yppersta språkdräkten.

Vår snabba jämförelse mellan de två ämnena kan tyckas entydigt utfalla till svenskans fördel. Riktigt så enkelt är det naturligtvis inte. Forskare inom SMDI (Svenska med didaktisk inriktning) har under de senaste åren riktat skarp kritik mot de nuvarande styrdokumenterna utifrån olika perspektiv, både vad gäller grundskolan och gymnasiet. Lundström, Manderstedt & Palo (2011) gjorde direkt i samband med den senaste stora reformen 2011 en kritisk granskning av kursplanerna för grundskolan och konstaterar bland annat ett ökat fokus på nytta, tydlighet och bedömningsbarhet, vilket i sin tur går hand i hand med en kraftig nedtoning av de estetiska dimensionerna. En liknande slutsats vad gäller gymnasiet svenskämne drar Gustav Borsgård (2021) i sin avhandling, som dessutom påvisar hur svenskämnets demokrati- och identitetsutvecklande uppdrag fastnar i motsägelser mellan rådande och ofta för givet tagna diskurser om värdegrunden, å ena sidan, och transnationella diskurser om mätbarhet, entreprenörskap och mål- och resultatstyrning å andra sidan. Värden som bildning och estetisk upplevelse tenderar att marginaliseras, eller som Olle Widhe (2017) uttrycker det än mer drastiskt i sin historiska genomgång av läroplanernas tal om läslust under en period av mer än ett hundra år (1906–2011) – att helt utmönstras. Marie Thavenius (2017) visar vidare i sin avhandling hur ämnesplanerna splittras i helt olika typer av diskurser om litteraturläsning, till exempel mellan identitetsutvecklande och renodlat färdighetspräglade moment. En av få studier som explicit adresserar frågan om hur litteraturundervisning ur ett globalt perspektiv ser ut i praktiken är Lotta Bergman (2014). Studien bygger på djupintervjuer med fem gymnasielärare och en lärarstudent, och slutsatsen är att den konkreta undervisningen präglas av en ”pluralism med förhinder”. Den fortsatta västerländska dominansen i urvalet av litteratur är genomgående, samtidigt som flertalet av informanterna säger sig vara öppna för och välkomna ett större utrymme för utomeuropeisk litteratur. Men det finns i slutändan ”få konkreta exempel på ett medvetet arbete med att bredda perspektivet mot större kulturell mångfald” (Bergman, 2014, s. 9).

Vår tidigare genomgång av utrymmet för skönlitteratur och litteraturhistoria i svenskämnet som alltså först tycktes peka i en tämligen entydigt positiv riktning, måste nyanseras och problematiseras. Litteraturen skrivs explicit fram som en av

två grundpelare för svenskämnet i styrdokumentet – ja, men vad händer med litteraturen i jämförelse med den andra grundpelaren, språk, och allt annat innehåll som ska beredas plats i ett ämne vars stofffrängsel bara tycks fortsätta att öka (jfr Sigvardsson 2020)? När det gäller det centrala innehållet nämns litteratur explicit i två av nio punkter i kursen Svenska 1, två av sex i Svenska 2, och en av sex i Svenska 3. Tittar vi på betygskriterierna så nämns litteratur i ett av fem kriterier för Svenska 1, ett av sex för Svenska 2, och ett av sex för Svenska 3. Tittar vi mer specifikt på just de litteraturhistoriska inslagen kan det konstateras att ordet som sådant inte nämns en enda gång i kurserna Svenska 1–3, enda explicita förekomsten är i valbara kursen Litteratur 100 p. Det betyder såklart inte att styrdokumentet inte uppmuntrar litteraturhistoriska inslag i utbildningen. Ett exempel är formuleringen i betygskriterierna för Svenska 2, att eleven ”diskuterar översiktligt samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället” (för betyget E, samma kriterium finns för de övriga betygsstegen, med olika förstärkningsord). Eventuella globala utblickar omtalas genomgående med signalord och fraser som ”internationell” och ”olika tider och kulturer”, ”olika tider och epoker” etc.

Den strävan efter ökad tydlighet och mätbarhet som präglade reformen 2011 har som flera forskare påpekat snarare lett till motsatsen (se t.ex. Borsgård, 2021; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Sigvardsson, 2020). Styrdokumentet från 1994, som de från 2011 i mycket är en reaktion mot, hade liknande problem fast på andra sätt (Persson, 2007). I inga av dessa läroplaner, kursplaner och ämnesplaner specificeras dock vilken eller hur mycket litteratur som ska läsas, eller varför. Vaga anvisningar om aldrig namngivna verk från olika epoker och kulturer, författade av både män och kvinnor är det bräckliga ledmotivet.

## Avslutning

Är litteraturhistorien möjlig, frågade den nordamerikanske forskaren David Perkins (1992) i en berömd bok med samma titel. Han var värtaligt tveksam. Tre år senare svarade receptionsforskningens nestor i Sverige, Gunnar Hansson (1995), tvärsäkert ja på den frågan, med förbehållet att den då på allvar också måste inbegripa läsarna. Ingen av dem adresserar dock annat än indirekt frågorna som här har stått i centrum. Mycket vatten har runnit under broarna sedan dess – vi har under senare tid haft flera infekterade och nationalistiskt färgade kanondebatter i Sverige (för att inte tala om Danmark), samtidigt som vi parallellt fått se lanseringen av ett litteraturhistoriskt pionjärverk som *Världens litteraturer* (Petersson (red.), 2011). Vi har också haft omfattande svenska forsknings-

satsningar på världslitteratur, mest notabelt det stora av Riksbankens Jubileumsfond finansierade femåriga programmet ”World Literatures: Cosmopolitan and Vernacular Dynamics” (Helgeson, Mörte Alling, Lindqvist & Wulff (red.), 2018). Det är mycket välkommet, samtidigt som vi ändå kan konstatera att kopplingarna till undervisning och didaktik i dessa projekt är sällsynta och i bästa fall implicita.

Vi vill som sagt arbeta för att stärka litteraturhistorieundervisningen och litteraturhistoriedidaktiken genom att fokusera frågor om interkulturalitet, intertextualitet och identitet.

Saken kompliceras av att vi inte längre kan utgå ifrån att våra studenter, och kanske inte heller vi själva alltid, har en djup kännedom om den egna traditionen. Så sent som förra terminen sa en av våra svensklärostudenter som fått i uppgift att analysera en av Bellmans epistlar att hen aldrig ens hört talas om Bellman tidigare. Det hjälpte liksom inte att locka med Cornelis Vreeswijk eller Fred Åkerström, inte heller med Thåström (aningens förvånande). Men hen älskade texten. Vi hade nyligen också en muntlig omtenta med två lärarstudenter om modernistisk lyrik, och på programmet stod Edith Södergrans ”Vierge Moderne” och Pär Lagerkvists ”Ångest, ångest är min arvedel”. Ingen av dem kände till vare sig författarna eller dikterna sedan tidigare men båda levererade läsningar som var både textnära och personliga och kom med iakttagelser läraren själv aldrig tänkt på tidigare. Ytterligare ett exempel: I en kurs som hette ”Berättande utan gränser” som uttryckligen ville rikta fokus mot världslitteraturen och ett vidgat textbegrepp, skulle lärarstudenterna för några år sedan läsa och diskutera den nigerianske författaren Chinua Achebes roman *Things Fall Apart* från 1958. Intressanta diskussioner om tema och karaktärer fördes. Sedan tog samtalet en lite annan vändning. Det slog mig (Magnus) att jag kände igen frasen ”Things Fall Apart” från ett helt annat sammanhang. Finns det inte en hiphopskiva av gruppen The Roots som heter så? Google kom snabbt till undsättning, och mycket riktigt var det så. Skivan av bandet från Philadelphia kom ut 1999. Vi letade fram några av låttexterna och fann både explicita och implicita referenser till Achebes roman. Men som så ofta när det handlar om intertextualitet är det svårt att sätta stopp. En student påtalade (återigen med hjälp av Google) att Achebe ju lånat titeln från en av den irländske poeten William Butler Yeats mest kända dikter, ”The Second Coming” från 1919. Den allra flitigast citerade raden lyder: ”Things fall apart; the centre cannot hold”. Vi läste tillsammans dikten i sin helhet, och slogs bland annat av referenser till Uppenbarelseboken och ett kristet färgat apokalyptiskt tankegods. Ja, hade lektionen fortsatt längre hade vi med säkerhet spårat många fler intertexter. Från Nigeria till Philadelphia till Dublin till Bibeln,

och alla trådarna sammanstrålar under knappa två timmar i ett klassrum med lärarstudenter i Malmö!

Det låter som solskenshistorier, men det är väl inte konstigare än att det är sådant som händer om hyfsat motiverade studenter och lärare – nota bene med helt olika kulturella, språkliga och etniska bakgrunder – får tid att prata om en gemensam läsoplevelse.

Litteraturen rör sig obehindrat genom tid och rum. Det nationella och det globala kulturarvet hänger ihop, är inte varandras motsatser – något som är en helt central utgångspunkt i filosofen Peter Kemps (2005) idé om en kosmopolitisk pedagogik för det tjugoförsta århundradet. Eller som idéhistorikern Sverker Sörlin understryker i sin bok *Till bildningens försvar* (2019):

Nationalstaterna har format gemenskaperna. *Heterogena* grupper och en *mångfald* av kulturer och språk har genom nationalstatens konformerande processer och institutioner [...] lett till fungerande och effektiva gemenskaper. Inte en enda nationalstat i världen består av en bestämd etnisk kategori som rests som en sluten, ogenomtränglig kapsel genom historien och nu lever som en ”ren” och samlad enhet inom sina gränser. (Sörlin 2019, s. 146)

Sörlin fortsätter med att betona att mänsklighetens historia alltid kännetecknats av rörelse och blandning, ”och det är möjligtvis den viktigaste orsaken av alla till kreativitet och framsteg” (ibid.). Även litteraturhistorieskrivningen och litteraturhistorieundervisningen har en historia, och det är ju väldokumenterat hur dessa under perioder använts som viktiga disciplinerande redskap för nationell fostran och skapandet av en gemensam kulturell identitet (se t.ex. Thavenius, 1981). Eller som Margareta Petersson (2011, s. 3) så koncist uttrycker det: ”Litteraturhistoria som genre växte fram parallellt med nationalismen”. Och det var i hög utsträckning sådana drivkrafter som låg bakom de politiskt initierade initiativen långt senare, under 1990-talet och framåt, till införandet av en obligatorisk litterär kanon i svensk skola (se Persson, 2012). Vi menar att det är helt fel väg att gå. Det handlar istället om att lyssna mycket mer på litteraturen själv, för då blir vi snabbt medvetna om att alla idéer om nationellt slutna och enhetliga litteraturer är rena myter. För att parafrasera ett känt uttalande av Salman Rushdie: Litteraturen har inte rötter, den har fötter. Fast frågan är om inte en ännu bättre omskrivning skulle vara: Litteraturen har både rötter och fötter. Det ena utesluter inte det andra.

Som litteraturlärare i svenska och engelska är det av överhängande vikt att vi förhåller oss till det Stuart Hall kallade vår ”conjuncture” just nu, en konfiguration av ideologiska fenomen och tendenser i samhället som helt enkelt kräver gensvar och motstånd (Scott, 2017). Motstånd mot fortfarande

dominerande monolingvistiska ideal, motstånd mot idén om kanon som ett redskap för nationell assimilering. Men också motstånd mot slentrianmässiga avfärdanden av kulturarv och klassiker för att de, ofta utan närmare egen kunskap eller bekantskap, förutsätts vara elitistiska.

Vi måste lära oss mer om *både* egna *och* andras litteraturarv. Vi måste lära oss mer om och mycket oftare kanske ifrågasätta vad vi menar med ord som ”egna” och ”andras”. Vi måste kort sagt försöka formulera, utforska och praktisera en litteraturhistoriedidaktik där fokus ligger på vad Gayatri Spivak (2012) kallar *en estetisk utbildning i globaliseringens tidevarv*. Gamla dikotomier, menar Spivak, måste omprövas: mellan nationellt och globalt, kolonialt och postkolonialt, mellan litteraturens etiska, ideologiska och estetiska dimensioner. Spivak går så långt som att säga att en globalt orienterad estetisk utbildning är en helt nödvändig komponent i byggandet av en mer rättvis värld. Hon inser naturligtvis det utopiska i anspråken, och hon understryker ständigt nödvändigheten av att kartlägga och kritisera maktbalansen och ojämlikheten i den globala politiska, kulturella och litterära trafiken, inte minst mellan ”the global North” och ”the global South”. Men, med en underbart och skenbart anspråkslös formulering: ”The literary can still do something” (Spivak 2012). Eller, som Margareta Petersson (2010, s. 4) uttrycker det med hänvisning till den indiska författaren Arundhati Roy: ”[D]et enda i världen som är värt att globalisera [är] motsägelser och motstånd. Motsägelse med motbilder. Motstånd med fantasi”. Och ur ett globalt perspektiv sticker här romanen ut, eftersom den nu finns överallt i världen, och eftersom ett ständigt återkommande tema i romankonsten just är upplevelser av möten på tvärs av kulturella och geografiska gränser (Petersson, 2010).

Tema, motiv, berättarteknik och budskap, i all ära. Det är begrepp som omhuldas av både skola och lärarutbildning i såväl styrdokument som pedagogisk praktik. Vi vill inte avskaffa dem (budskap, möjligen då). Men vad skulle hända om vi istället tydligt och genomtänkt skiftade fokus och tyngdpunkt? I riktning mot interkulturalitet och intertextualitet. De gamla vanliga litteraturvetenskapliga begreppen hänger såklart med på resan. Men inte som självändamål, utan som redskap i de oändliga och oförutsägbara äventyr som möten med både litteratur och studenter från hela världen kan innebära.

## Referenser

- Bagerius, Henric, Lagerlöf, Ulrika, Nilsson, Lundqvist, Pia (2013). Skönlitteraturen i historievetenskapen – några metodologiska reflektioner, *Historisk Tidskrift* 133 (3). Göteborgs universitet. 384-410
- Barthes, Roland (1985). *The grain of the voice: Interviews 1962-1980*. Övers. Linda Coverdale. London: Cape.
- Bergman, Lotta (2014). Textval i en global värld. I Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser: Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling]. Umeå: Umeå universitet.
- Burke, Kenneth ([1941]1974). *The philosophy of literary form. Studies in Symbolic Action*, Berkeley: University of California Press.
- Hall, Stuart (1997). The work of representation. I Stuart Hall (red.), *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hansson, Gunnar (1995). *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlsson.
- Helgesson, Stefan, Mörte Alling, Annika, Lindqvist, Ylva & Wulff, Helena (red.) (2018). *World literatures. Exploring the cosmopolitan-vernacular exchange*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmédborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr 11 och en konsekvens för svenskläroarbetsutbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20 (2), 7–26.
- Perkins, David (1992). *Is literary history possible?* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om läsning och litteratur*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, Margareta (2010). Globalisering och litteratur. *Paletten*, nr. 17. Växjö: Växjö universitet. DOI: [10.15626/hn.20051704](https://doi.org/10.15626/hn.20051704)
- Petersson, Margareta (red.) (2011). *Världens litteraturer. En gränsöverskridande historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, David (2017). *Stuart Hall's voice: Intimations of an ethics of receptive generosity*. Durham: Duke University Press.
- Sigvardsson, Anna (2020). *Möten med dikten. Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling]. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Skolverket (2021). Statistik. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. DOI: [10.2307/j.ctv1n1bsfh](https://doi.org/10.2307/j.ctv1n1bsfh)

- Sundqvist, Pia & Sylvén, Liss Kerstin (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/978-1-137-46048-6](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6)
- Sörlin, Sverker (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv: Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla: Symposion.
- Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten: Om litteraturläsningen i en svenskläraryrkesutbildning*. [Doktorsavhandling]. Malmö: Malmö högskola.
- Ushioda, Ema (2013). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. I: Ushioda, E. (red.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–17.
- Viberg, Åke (2000) Tvåspråkighet och inläring av språk i och utanför skolan. *Språk* 2000:18. Stockholm: Skolverket, 27–41.
- Widén, Pär (2019). Kvalitativ textanalys. I: Andreas Fejes & Robert Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Widhe, Olle (2017). Estetisering och avestetisering. I Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (red.), *Textkulturer: Tofte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Karlstad 24–25 november 2016: Karlstads universitet.
- Ämnesplan Engelska 2011* (SKOLFS 2010:261). Skolverket. <https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/senaste-lydelse/2010:261>
- Ämnesplan Svenska 2011* (SKOLFS 2010:261). Skolverket. <https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/senaste-lydelse/2010:261>

## Författarpresentation

Magnus Persson är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Malmö universitet. Han har publicerat böcker och artiklar om litteraturläsning inom och utanför utbildningssystemet, både ur ett nutida och historiskt perspektiv. Han är ansvarig för forskarutbildningen i Språk- och litteraturdidaktik. Persson arbetar för närvarande med en bok om passionerad läsning, och ett projekt om autoetnografi och postkritiskt skrivande.

Björn Sundmark är professor i engelsk litteratur vid Malmö universitet, där han bland annat undervisar och forskar om barn- och ungdomslitteratur. Bland hans publikationer kan nämnas studien *Alice in the Oral-Literary Continuum* och forskningsantologierna *The Nation in Children's Literature* och *Child Autonomy and Child Governance in Children's Literature* (båda Routledge), samt *Translating and Transmediating Children's Literature* (PalgraveMacmillan).