

”Vi tycker inte alla lika i denna fråga, men våra röster behövs.”

En kvalitativ studie av svensklärares diskussioner om kanon i en professionsinriktad grupp på sociala medier mellan 2012–2019

Av: Johanna Andersson

Handledare: Ann-Sofie Lönngrén

Södertörns högskola | Avdelningen för svenska, Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 15 hp

Svenska | vårterminen 2019



Abstract

The topic of this essay is about teachers, who teaches in the subject Swedish, opinions in a literary canon. This study will present how they argue about a formally decided literary canon and how the teachers argue in using canon in their education. I have used an argumentative analysis to analyse the teachers' arguments. The earlier research in the field concluded that the canon debate is polarized and mostly discussing whether canon is good or bad, and not so much on trying to discuss it in a constructive way on how to use canonized literature in school. My research concludes that the teachers' opinions on canon are essentially polarized, but many teachers also think that a canon is at the same time beneficial, important and problematic. A majority of the arguments used on both sides are the same arguments that are used by the scientific literary field which studies canon. The biggest difference is the alignment to an educational context.

The result show that the teachers' use different pro-arguments and suggestions on how to establish a definite literary canon that could be used within the school system. Some argue for a formally decided literary canon established by the state and mean that the education will be equal and distinct, and students will develop the same cultural references. But not all teachers are positive to the proposition of a state established literary canon. The arguments on why and how teachers use canon in the education are similar to why there should be a definite literary canon in all schools.

The contra-arguments the teachers' use for a formally decided literary canon are that it will intrude in the teachers' possibilities to adapt the education to the students. They also use contra-arguments that says the canonized literature is not adaptable to the students' interests and that it is narrow and exclusive. They also mean that it is time consuming and will remove teachers' possibilities to plan their education and make it adaptable for the students. The teachers' contra-arguments on using canon in the education are similar to the above contra-arguments that the canonized literature is problematic in the perspective of authors and adaptiveness to different groups of students.

Nyckelord: Kanon, kanondebatt, svensklärare, litteraturundervisning, svenskundervisning.

Keywords: Canon, Canon debate, education in Swedish, education in literature, teachers in the subject Swedish.

Title: "We don't all agree on this issue, but our voices are needed.". A qualitative study of Swedish teachers' discussions on canons in a professional group on social media between 2012-2019.

Semester: spring 2019.

Author: Johanna Andersson.

Supervisor: Ann-Sofie Lönngrén.

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
2	Syfte och frågeställningar	6
3	Kanon.....	6
3.1	Begreppsförklaring och historisk bakgrund utifrån ett västerländskt perspektiv	6
3.2	Olika perspektiv på kanon	8
4	Tidigare forskning	11
5	Argumentationsanalys	13
6	Material, avgränsning och urval.....	14
6.1	Etiska överväganden.....	16
7	Undersökning	17
7.1	Begreppsförklaring	17
7.2	Lärarnas pro-argument för en fastställd kanon	18
7.3	Lärarnas contra-argument för en fastställd kanon.....	22
7.4	Pro-argument till användning av kanon i undervisningen.....	25
7.5	Contra-argument till användning av kanon i undervisningen.....	28
8	Diskussion.....	30
9	Sammanfattning	33
10	Vidare forskning	34
11	Referenser.....	36
11.1	Källor	36
11.1	Riksdagsutskott	36
11.2	Ordböcker	36
11.3	Referenslista.....	36

Inledning

Kanon har under flera decennier varit en kluven fråga. Frågan om kanons *vara eller icke vara* tycks aldrig kunna få ett avslut utan tycks snarare pausas tillfälligt för att sedan återväckas. Kanondebatten som pågick 2006 och initierades av dåvarande Folkpartistsledamoten Wikström väckte den slumrande kanonfrågan och har sedan dess pyrt och kastat förslag och åsikter som om det vore en måttfull men aktiv vulkan.

Nu, över tio år senare sen kanondebatten var som livligast både utanför skolans väggar och innanför, sker fortfarande diskussioner om hur skolan ska förhålla sig kring skönlitteratur och kanon. Kring vilka aspekter kan de inte komma överens? Den frågan väckte intresset att undersöka vad som svenskämneslärare idag anser om en fastställd kanon i skolan och hur de förhåller sig till användning av kanon i undervisningen. Som blivande gymnasielärare i svenska kommer jag behöva förhålla mig till kanon. Därför kan det vara bra att ta reda på hur mina blivande kollegor förhåller sig till kanon, för att få kött på benen inför samtal i fikarummet samt hur jag själv bör förhålla mig till användningen av kanon i undervisningen.

I grundskolans kursplan för svenska står det att eleverna i högstadiet ska ha tillgodogjort sig: ”Några skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk.” (Skolverket, 2011, s. 262). Formuleringen visar att eleverna ska ha fått ta del av skönlitterärt betydelsefulla nationella författare samt författare från grannländerna och övriga världen. I gymnasiets kursplan för svenskämnet ska undervisningen ge förutsättningar att eleverna utvecklar: ”Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap” (Skolverket, 2011, s. 161). Således ges riktlinjer om vilken litteratur som ska läsas. Däremot går det att diskutera vad som innebär med *betydelsefulla* och *centrala*. Det är därför upp till läraren att bestämma vilka författare och i vilken mån de har varit betydelsefulla eller vilka verk som har varit centrala. De diffusa formuleringarna möjliggör på så sätt att kanondebatten kan pågå bland svensklärare.

Som lagom aktiv (hoppas jag) användare av sociala medier (Facebook) får jag ibland se hur vissa frågor, kanon inräknat, poppar upp i andra användares inlägg. Inläggen väcker både medhåll och mothåll beroende på inläggets innehåll och läsare. En av de mest aktiva grupperna jag är medlem i är *Svensklärarna*. I den gruppen diskuterar svensklärare om stort och smått som

berör svenskämnet, undervisning eller skolväsendet. På sociala medier tycks många ha det ganska lätt för att debattera eller uttrycka sina åsikter offentligt. Därmed tänkte jag att om det är någonstans jag kan få tag på svensklärares åsikter om kanon så är det där.

1 Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka vilka argument svensklärare använder i avseende om förslaget att införa en fastställd skönlitterär kanon i skolan. Utöver lärarnas förhållningssätt till en fastställd kanon ämnar jag undersöka hur lärarna förhåller sig kring användning av kanoniserade verk i undervisningen.

För att kunna besvara syftet använder jag följande frågeställningar:

- Vilka argument använder svensklärare för eller mot en fastställd kanon?
- Vilka argument använder svensklärare för eller mot att använda kanoniserade verk i undervisningen?

2 Kanon

Under första delrubriken ämnar jag kortfattat redogöra för kanons etymologisk bakgrund samt hur och vad som har ansetts vara kanon ur ett västerländskt historiskt perspektiv. Anledningen till att just det västerländska perspektivet av kanon är i fokus beror på att de litteraturvetare som används som teoretiska perspektiv redogör för den traditionella västerländska (och den svenska) kanon samt att det är denna slags kanon som debatten berör.

Under den andra delrubriken redogörs för olika teoretiska perspektiv på kanon. Dessa används som analysverktyg i undersökningens diskussion. Dessutom kommer jag reflektera över mitt egna förhållningssätt till kanon.

2.1 Begreppsförklaring och historisk bakgrund utifrån ett västerländskt perspektiv

Kanon används som begrepp inom kulturella områden och i denna översikt kommer jag redogöra för det skönlitterära perspektivet av kanon. Etymologisk kommer ordet *kanon* från grekiskan vars ursprung är från den semitiska språkgruppen. I första hand betydde ordet bland annat måttstock, regel, förebild och förteckning (SAOB, Kanon subst. 1). Utifrån ett historiskt perspektiv har begreppet använts inom religionsvetenskapen för att kategorisera de religiösa verk som haft störst betydelse för tron, både som (ämnesmässig) förebild för tron samt som har haft en stor spridning (antal läsare). Inom litteraturvetenskapliga områden användes inte begreppet kanon (inom engelskspråkiga områden) förrän under andra halvan av 1700-talet (Brink, 1992, s. 232).

Denna korta historiska överblick över kanon ämnar ge en förståelse till vad som övergripande har varit kanon i västvärlden. Ur ett historiskt perspektiv har kanon kopplats ihop med religiös spridning, nationsidentitetsfostran, bildning och kulturella referensbärare. Men vad som har varit kanon har förändrats genom tid och plats. Brink (2006, ss. 14-15) redogör att efter kristnandet av den europeiska kontinenten åsidosattes antika litterära verk till förmån för Bibelns litterära texter som då fick övervägande betydelse som litterär och religiös förebild. Inte förrän på 1600-talet återfanns antikens litterära verk som då fick ett uppsving i litterär bemärkelse. På grund av att latin och grekiska lärdes ut i de högre skolformerna fick de antika verken, med Vergilius som frontverk, stor plats inom undervisning. Verken fick till följd därav spridning inom de högre klasserna i samhället och fastställdes inom den litterära kanon.

Sen Dante Alighieris verk *Divina commedia* (Den gudomliga komedin) har alla (åtminstone västeuropeiska) länder strävat efter att skaffa sig ett motsvarande nationalepos och en nationell kanon. Detta förstärktes när den nationalistiska andan spreds över Europa och nationerna strävade efter att inrätta en nationell kanon skriven på det nationella språket. Syftet var att ena, bekräfta och fostra befolkningen i språket samt den nationella identiteten. Skolplikten 1845 utformades till viss del för att ena befolkningen oavsett klass inom samma nationalistiska synsätt och religion. Men innan dess, anger Lundgren och Säljö (2010, ss. 42-49), har Sverige sedan reformationen under 1500-talet använt Martin Luthers *katekeser* i husförhören (som även fortsattes lästas på folkskolan) som litterärt verk för att sprida läskunnighet och befästa den protestantiska tron i Sveriges befolkning. Tanken om att ena befolkningen med hjälp av litteratur har i den bemärkelsen pågått länge men med olika syften och åtgärder.

Brink (2006, s. 15) menar att liknande argument om att uppvisa och bekräfta sin identitet har i senare tid (sedan 1960-talet) använts av marginaliserade grupper såsom feministiska- eller etniska minoritetsgrupper. Dessa grupper har ställt sig kritiska till den nationellt etablerade kanon då de menar att den utesluter andra perspektiv än en vit, medel- överklass, medelålders mans-perspektiv. Genom att framhäva litteratur skriven av kvinnor eller andra etniska grupper ämnar de bekräfta sin ställning till den traditionella kanon.

Under andra halvan av 00-talet återväcktes debatten om att införa en fastställd litterär kanon i skolan. Debatten väcktes genom att den Folkpartistiska ledamoten (nu medlem i Europaparlamentet för Liberalerna) Cecilia Wikström skrev en artikel *Sydsvenskan* den 22 juli 2006 om att förslaget kan ge positiva effekter för samhället såsom främja bildning, språket och minska klyftorna i samhället (Helgason, 2012, ss. 431-432). Wikströms artikel fick respons både från förespråkare till förslaget och motståndare. *Kanondebatten* pågick under cirka två månader med framförallt artiklar i kultur- och ledarsidorna i de större dagstidningarna. Två år senare lämnade Wikström in en motion till Riksdagens Utbildningsutskottet (2008-09-26) om att införa en svensk kanon i skolan, men efter betänkande blev förslaget avslaget (Riksdagen 2008/09: UbU17, hämtad: 2019-05-14). Efter 2006 svalnade kanondebatten av men diskussionen har återuppstått efteråt på grund av Kristdemokraternas förslag från 2013 om en litteraturlista (Kristdemokraterna, hämtad: 2019-5-14). Stefan Svanström från Kristdemokraterna lämnade in en motion om förslaget i september 2013 men återigen fick motionen avslag från Utbildningsutskottet (Riksdagen 2013/14: Ub205, hämtad: 2019-05-20). Sen 2006 har således debatten om kanon svalnat men inte slocknat helt.

2.2 Olika perspektiv på kanon

Under denna underrubrik kommer jag redogöra för tre olika förhållningssätt till kanon. Detta görs på grund av att diskussionen är kluven kring användning och spridning av kanoniserade litterära verk. Följande litteraturvetare representerar olika sidor av forskningsfältet kring kanon där den första ingår i den kritiska sidan till den väletablerade västerländska kanon och där den andra försvarar den. Den tredje har analyserat kanondebatten och anlägger ett ytterligare perspektiv på kanon. Dessa olika perspektiv av hur kanon kan förstås används i diskussionen av mitt material.

Anna Williams har i *Stjärnor utan stjärnbilder* (1997, ss. 12-14; 36-37) studerat kanonbildning och litteraturhistoria utifrån ett könsperspektiv. Hon har valt att undersöka hur kvinnliga författare placerats och beskrivs i svenska litteraturhistoriska översiktsverk. Studien visar hur urvalsprocesser inte är och har varit till de kvinnliga författarnas fördel. Hennes ståndpunkt till kanon är att det är en historisk konstruktion utformat av en viss grupp människor, som genom att lyfta fram vissa författare utesluter andra. Den prosa som har blivit inkluderad eller exkluderad inom kanonbildningens ramar har blivit det utifrån sin tids normer, vilket synliggörs i vilka författare som har blivit kanoniserade.

Det finns även de som motsätter sig detta synsätt, varav en inflytelserik röst är amerikanen Harold Bloom. I sitt verk *Den västerländska kanon* från 1994 (svensk översättning 2000) lyfter han fram 26 författares verk som han menar har haft den mest betydande litterära påverkan i litteraturhistorien, och då framförallt Shakespeare. Bloom menar att de verk som anses vara kanoniserade har blivit det utifrån att de är ”estetiskt värdefulla” (2000, s. 11). Dessutom menar han att skapandet av litteratur är en intertextuell process där författaren har tagit del av ett annat verk och därmed inspirerats att skapa något själv. De har således blivit påverkade av andras verk och genom att verket har blivit framgångsrikt och spridit sig har den påverkat andra på samma sätt. Författarnas skapande är i det avseendet ingen ensam företeelse utifrån författarens ensamma genialitet utan grundar sig i inspiration från tidigare verk. Av den anledningen är de traditionella kanoniserade verken betydelsefulla för deras *estetiska värde*.

Bloom vill inte att hans verk ska ställas som varken konservativ eller kritisk till kanonisering. Däremot menar Bloom att den ”idealism” som råder inom skolor och högre studier, det vill säga de utbildningar som prioriterar att lyfta fram skribenter utifrån andra perspektiv (kvinnor, icke-västerländskt etcetera), har ”inneburit kanons undergång” (Bloom, 2000, s. 17). Därmed ställer han sig kritisk till den *kritiska kanon-sidan* och deras arbete eftersom att det förminskar den ”*större kanon*” (Bloom 2000, s. 17) (Blooms citationstecken). Den litteratur som väljs på grund av att författaren *tillhör* en marginaliserad social grupp har valts ut enbart utifrån författarens gruppstillhörighet och inte för att det är någon framstående litteratur. Därför menar han att det enbart är en fråga om bekräftelse av identitet och inte bekräftelse av betydande litteratur. Williams ifrågasätter Blooms val att lyfta den traditionella kanon eller som hon även kallar ”den smala, manliga kanon” (Williams, 1997, s. 37). Samtidigt resonerar hon att hans oro grundar sig på hans omgivnings reformering av den litterära kanon. Williams menar att i USA:s kulturella sfärer är frågan hätskare kring den litterära kanon. Där har (kvinnor- och minoritets-

) grupper som har sett sig uteslutna ur den traditionella kanon ämnat förändra och bryta den traditionella kanon genom att inkludera litteratur skrivna från olika grupper. I Sverige är debatten mindre hätsk och störst betydelse har den feministiska forskningen haft, men de har främst haft intresset att utvidga, inte byta ut, den traditionella kanon.

Utöver dessa två representanter för kanons förespråkare och motståndare utgår jag från John Guillorys (1993) förklaring i *Cultural capital* om kanondebatten. Han har inspirerats av Pierre Bourdieus (2000, s. 94) idéer om *socialt kapital*. Det innebär att beroende på vilket socialt rum en person ingår i fostras den in i normer och värderingar kring vad som är och inte är god kultur. I det *sociala rummet* skapas strukturer som öppnar eller stänger dörrar beroende på vilken position de har i det sociala rummet. De som ingår i de *rätta* (borgerliga) rummet får ett *socialt kapital* som förenklar anpassningen till sociala och kulturella koder. Detta förhållningssätt har Guillory använt för att kontextualisera den kluvna debatten om kanon. Som nämnt är kanondebatten kluven utifrån två övergripande sidor- *de traditionella förespråkarna* för kanon och *de kritiska motståndarna* till den traditionella kanon. Guillory menar att båda dessa sidor är problematiska. Det är i den bemärkelsen inte de litterära verken i sig som är problemet utan *begreppet kanon* och klassificeringen av vilka som ingår eller inte i den.

It is only *as* canonical works that certain texts can be said to represent hegemonic social groups. Conversely, it is only *as* noncanonical works that certain other texts can truly represent socially subordinated groups. (Guillory, 1993, s. 9)

Guillory (1993, s. 27) menar att det är klassifikationen som kanoniserad eller icke-kanoniserad som skapar en hegemoni mellan verken. Genom att den kritiska sidan vill lyfta fram litteratur skapade av författare med en viss *social tillhörighet* stämplas verket och författaren endast till social identitet och bedöms inte utifrån det litterära arbetet. Detta leder framförallt till befästandet av sociala identiteter och inte till kanonisering av litteraturen. Den kanonisering verket eventuellt uppnår är till den subgrupp som den har blivit tilldelad. Det vill säga blir verket inte riktigt medlem bland *kanon* utan snarare en *alternativ-kanon*.

Dessutom menar han att: "the canon is never other than an imaginary list; it never appears as a complete and uncontested list in any particular time and place" (Guillory, 1993, s. 30). Det innebär att det förekommer en diskussion om kanons innebörd samt hegemoniska och exkluderande struktur men det är ingen som fullt ut kan definiera vilka verk som ingår däri.

Guillorys anser att kanondebatten bör förflytta sig från vilken litteratur som är eller inte är kanon och istället fokuserar på *användandet* av litteraturen. Inom utbildning bör de verk som anses ingå i både kanon och alternativ-kanon integreras utan klassificeringen. Utbildningars uppdelning reproducerar den hegemoniska relationen mellan kanon och alternativ-kanon. Därför bör alternativ-kanon inte enbart läsas för att de representerar sociala minoritetsgrupper utan ”*because they are important and significant cultural works*” (Guillory, 1993, s. 52) (Guillorys kursivering). Genom att bryta föreställningen om kanons *vara eller icke vara* öppnas möjligheten att bryta hegemonin mellan olika skönlitterära verk.

Ett problem uppstår, vilket Williams poängterade om att den amerikanska kulturfärens kanondebatt som Bloom kritiserar inte är riktigt jämförbar med den svenska. Detsamma gäller Guillorys analys av kanondebatten och bildningsideal som även den utgår från en amerikansk kontext. Däremot finns likheter om kanon utifrån kanonbildning, historik och förhållningssätt till kanoniserad litteratur i skolan som gör att hans perspektiv ändå fungerar som bakgrund till kanondebatten i en svensk kontext.

Om jag ska placera mig själv i denna fråga skulle jag ställa mig nära mitten men mot den kritiska sidan. Detta beror på att den traditionella kanon såsom Bloom representerar är *för* hierarkisk och exkluderande. Men samtidigt har den litteraturen haft stor betydelse för sin tid och efteråt. Att mena att de inte har eller förtjänar en plats inom kanons ramar är orätt. Däremot finns utrymme att utvidga kanons ramar. Eftersom att även författarna till litteraturhistoriska samlingsverk är speglade av sin tids normer har det, föga förvånande, påverkat det litterära urvalet. Men eftersom att kanonbildning är en dynamisk process (såsom Williams förespråkar) kan synen på kanon och vilka verk som ingår där förändras och breddas. Optimalt vore om klassificeringen av kanon och alternativ-kanon bröts upp såsom Guillory förespråkar.

3 Tidigare forskning

Det finns ett utbredd intresse för forskningsfältet kring kanon i och utanför Sverige. Vad gäller skolans förhållningssätt finns det framförallt *mindre arbeten* som kandidatuppsatser eller magisteruppsatser (såsom Börjesson, 2009; Eriksson, 2014; Flodin, 2017 etcetera). Intresset kring vad som är kanon och vilka verk som ingår däri är ett omdiskuterat ämne (som jag redogjorde för under rubriken Kanon) med röster från bland andra Bloom och Williams. Även

kanondebatten under 2006 har väckt intresse hos bland andra Jon Helgason (2012). Vad gäller större arbeten som avhandlingar, artiklar eller böcker avsmalnar forskningsfältet som fokuserar på hur lärare förhåller sig till kanoniserad skönlitteratur. Två arbeten som diskuterar debatten kring kanon i förhållande till skolan är följande arbeten av Brink och Nilsson (2006) samt Persson (2012).

I antologin av Lars Brink och Roy Nilsson *Kanon och tradition* redogör de för olika ämneslärares förhållningssätt till kanon i skolan. Brink (2006, s. 153) presenterar en enkätstudie på 75 stycken litteraturlärare som uppdelat bestod av litteraturvetare, gymnasielärare och lärarutbildare. Syftet var att se om deras åsikter skiljer sig kring vad som är viktigaste aspekterna inför texturvalet av skönlitteratur till undervisning. Studien visade att de tre litteraturlärargrupperna generellt hade en liknande syn på vilket litteraturinnehåll som var viktigast. Dessutom menar Brink att ämnesdidaktiken tycks vara på väg att bli integrerat med litteraturvetenskapen. Denna undersökning får betydelse för min undersökning i och med att den *faktiskt* undersöker hur lärare med ett litterärt ämnesintresse förhåller sig kring kanon i undervisning. Men i och med att jag undersöker argumenten som används för eller emot kanon (som fastställd ovanifrån och användningen av den i undervisningen) kan jag se på vilka sätt några svensklärare förhåller sig till ämnet, inte vad som svensklärare prioriterar först i undervisningen. Det kan däremot Brinks studie (i viss mån) göra.

Magnus Persson har i *Den goda boken* (2012, ss. 87-102) studerat kanondebatten som pågick under 2006. Han säger att kanondebatter oftast landar i en *antingen-eller diskussion* som inte resulterar i litteraturens varande och användningsområden. Diskussionen 2006 landade oavsett sida främst i frågan kring representation: ”Kanon skall *antingen* representera det svenska kulturarvet *eller* det moderna samhällets etniska, sociala och könsrättsliga mångfald.” (Persson, 2012, ss. 98-99). Däremot var båda sidorna överens om att litteratur *ska* läsas på grund av dess många fördelaktiga användningsområden, såsom allmänbildande och gynnar utveckling av läs- och skrivförmågan etcetera. Fördelen med hans studie är att han sätter kanondebatten i kontext till skolan och dess brist från röster från svensklärare, svenskämnesdidaktiska forskare samt elevernas röster. Det Persson önskade från kanondebatten var lärarnas, framförallt svenskämneslärares, röster kring kanon eftersom att de är mest insatta och som framförallt påverkas i sitt arbete av en fastställd litterär kanon i skolan. De röster som således inte hördes i debatten 2006 är de röster som kommer höras genom denna undersökning (förutom elevernas) och därmed fylls den lucka i debatten som Persson saknade.

4 Argumentationsanalys

I denna uppsats utför jag en argumentationsanalys av det insamlade materialet. Detta görs med utgångspunkt i några av Rolf Ejvegårds förklaringsmodeller och begreppshantering i *Argumentationsanalys* (2005). Valet av metoden grundar sig i att jag vill studera vilka argument som svensklärarna använder för eller emot en fastställd skönlitterär kanon i skolan samt deras förhållningssätt till användning av kanon i undervisningen. I en argumentationsanalys är det första steget att finna *tesen*. Jag har redan bestämt vilken fråga inläggen kommer beröra och därför finns det bara tre övergripande teser som de kommer att beröra, vilka är för- eller emot kanon eller annat alternativ som ligger någonstans emellan. Ejvegård (2005, s. 75) menar att för att analysen ska bli tydlig bör en bestämma vad som ska vara tesen och antitesen. På grund av mina frågeställningar har jag delat upp de argument som är *för* kanon som tes och de som är *emot* kanon blir antitesen.

För att finna argumenten använder jag mig av *pro-argument* och *contra-argument* (Ejvegård, 2005, s. 78). Pro-argument innebär att de är *för* en skönlitterär kanon och contra-argument betyder det motsatta. Detsamma gäller deras åsikter kring användning av kanon. För att det ska bli tydligt hur jag har kategoriserat materialet kommer tesen och argumenten ibland förkortas med följande tre symboler:

T: tesen

AT: antites

P: pro-argument. Vid flera argument för kanon kommer jag skriva P₁, P₂ etcetera med syftet att visa att följande argument hänger ihop med tesen.

C: contra-argument. Vid flera argument mot kanon kommer jag skriva C₁, C₂ etcetera med syftet att visa att följande argument hänger ihop med tesen.

I och med att kanondebatten är kluven och relativt infekterad kan det i materialet även uppkomma värdeladdade ord eller fraser samt negativa värderingar. Alla vardagliga ord är eller kan tolkas som värdeladdade i varierande grad beroende på sammanhang och tolkare. Ejvegård (2005, s. 83) har delat upp att negativa värderingar kan uttryckas i undergrupper. Två undergrupper som får betydelse i analysen är begreppen *pejorativ* och *förlöjligande*. Ett ord eller fras med en *pejorativ innebörd* innebär att yttringen uttrycks eller är menad att vara

nedsättande till motståndarens åsikter eller förslag. En negativ värdering som uttrycks genom en *förlöjligande innebörd* ämnar genom hånfulla skämt förtrycka de ståndpunkter som skribenten inte anser är sina. Genom att undersöka hur värdeladdade ord och fraser samt negativa värderingar uttrycks i materialet synliggörs hur starka åsikter skribenten har om kanon.

5 Material, avgränsning och urval

Materialet är insamlat från den offentliga gruppen *Svensklärarna* på Facebook.com. Gruppen riktar sig till utbildade svensklärare, de som utbildar sig till svensklärare i skolans alla åldrar samt personer som på annat sätt är involverade eller engagerade av svenskämnet. Gruppen startades 2009-10-7 och antalet medlemmar växer stadigt och har nu 14 766 medlemmar (2019-04-10). *Svensklärarna* är ett forum skapad av *Svenskläraryöreningen*. På Svenskläraryöreningens hemsida beskriver de att deras intresseområde och arbete fokuserar på: ”svenskämnets helhet och ställning i skola och lärarutbildning. Vi stimulerar till ämnesdidaktisk forskning, fortbildning och debatt i frågor som rör undervisning och lärande i ämnet svenska.” (Svenskläraryöreningen, hämtad: 2019-04-10). Facebookgruppen är utformad efter föreningens intressen inom ämnesdidaktik och genom gruppen vill de bland annat ”stärka, praktiskt omsätta och utveckla språkets och litteraturens roll i alla skolformer och i all utbildning” (Svensklärarna, hämtad: 2019-04-24). I gruppen skriver både medlemmar (aktiva- eller före detta svensklärare, skolbibliotekarier, svensklärarstudenter etcetera) och anställda i föreningen (ordförande, styrelseledamot) om stora eller små aktuella ämnen som berör alltifrån en lärares specifika undervisning till en aktuell skolpolitisk fråga.

I gruppen diskuterar eller belyser medlemmarna sådant de finner är relevant och eller aktuellt. Det innebär att många inlägg inte berör det område jag ämnar undersöka. För att nå de inlägg eller kommentarer som berör *kanon* användes sökfunktionen till vänster i gruppen. Med sökordet ”kanon” visades enbart de inlägg och kommentarer som innehåller ordet ”kanon”. Sökningen gjordes 2019-04-10 och gav mig 98 stycken inlägg. 57 stycken av dessa berörde inte kanondebatten utan innehöll adjektivet kanon (synonymt med exempelvis strålande, fantastiskt) (SAOL, 3, adjektiv) eller var irrelevanta för undersökningens syfte och dessa sållades bort. Sju av inläggen berörde studenter som informerade om att de ämnar utföra en uppsats om kanon. Fastän uppsatserna visar att det finns ett intresse för att studera kanon har jag på grund av mina frågeställningar även sållat bort dessa inlägg. Inläggen om studenters uppsatser berörde främst

att de sökte informanter till enkätstudie, intervju eller annat relaterat till materialinsamling. Däremot har jag studerat kommentarsfältet ifall de innehåller argument för eller emot kanon eller användning av kanon i undervisningen. Efter att ha tagit bort de inlägg som var irrelevanta för denna undersökning var det 34 stycken inlägg kvar samt relevanta kommentarer till som denna undersökning utgår ifrån. De första inläggen som innehöll kanon kom under 2012 och på grund av det börjar undersökningen från och med det första publicerade inlägget från 2012-02-24 och slutar med det senaste som publicerades 2019-03-16. På grund av att det kommer inlägg sporadiskt under årens gång har jag inte valt att studera några specifika årtal eller kopplat till någon specifik situation (såsom exempelvis Kristdemokraternas förslag). Urvalet har grundat sig i innehållets relevans i inläggen eller kommentarsfältet.

Materialet är fördelaktigt att studera utifrån mina frågeställningar därför att medlemmarna är eller har varit aktiva i skolans svenskämne eller har en nära relation till ämnet (skolbibliotekarier). Dessutom har de kunskap kring litteratur och alla har ett mindre eller större engagemang kring användning av litteratur i skolan. På grund av detta blir deras inlägg och kommentarer användbara att studera för att få syn på hur de som är professionellt insatta i yrket anser om förslaget om en fastställd kanon eller hur de förhåller sig till användning av kanon.

Kanon kan omfatta flera olika kulturella ting såsom konst och olika textgenrer. För att begränsa till uppsatsens omfång och ge en enhetlig analys kring hur svensklärarna förhåller sig kring kanon har jag valt att enbart undersöka det material som berör skönlitterär litteratur. Det är även den kategori av kanon som i huvudsak diskuteras i forumet.

Det förekommer inlägg där skribenten har valt att dela en artikel. Delningen representerar personens åsikter kring ämnet och därför kan en anse att en eventuellt borde läs artikeln för att se vilka argument som används. Dock kommer jag inte att läsa delade artiklar delvis på grund av tidsbrist men även på grund av att det inte är deras egna ord och argument. Dessutom är mitt syfte att undersöka vad svensklärarna (eller andra som är relaterade till svenskämnet) anser om en fastställd kanon i skolan eller användningen av kanon i undervisningen. Artikelskribenten kan ha en annan yrkesroll än svensklärare vilket i så fall belyser en annan professions åsikter än en svensklärares.

Ett problem med materialet kan vara att det framförallt är några få som skriver inlägg för att väcka debatt kring kanon. I det avseendet är det många röster i gruppen som inte hörs eller som

inte väljer att uttrycka sig. Genom att kolla kommentarsflödet till inlägget får jag därmed med fler röster än om jag enbart hade studerat inläggen. Däremot är det inte alla som heller väljer att skriva en kommentar kring sitt förhållningssätt till ämnet. För att ytterligare kunna undersöka hur lärarna förhåller sig till ämnet skulle en kunna räkna hur många som gillat eller delat inlägget samt kommentarerna. Många väljer att enbart gilla en ståndpunkt som de håller med om och genom att studera dessa skulle jag kunna se hur många som förhåller sig kring de båda sidorna. På grund av uppsatsens omfång finns det inte utrymme för att göra en kvantitativ studie av svensklärarnas åsikter om en fastställd kanon eller användning av kanon i undervisningen.

5.1 Etiska överväganden

Det finns etiska överväganden som bör reflekteras kring i användandet av svensklärarnas inlägg och kommentarer. Karin Hagren Idevall (2016, ss. 34-37) har i avhandlingen *Språk och rasism* bland annat studerat inlägg och kommentarsfält i en offentlig grupp på Facebook. Hon redogör att det finns etiska överväganden som forskaren behöver reflektera kring inför analysen och då framförallt ifall materialet kan anses vara känsligt för skribenterna (hon utgår från personuppgiftslagen och Vetenskapsrådets etiska riktlinjer). Den fråga som jag har valt att beröra bedöms generellt inte som ett känsligt eller privat ämne utan är kopplat till svensklärarnas professionsutövning.

I redovisningen av undersökningen kommer jag benämna medlemmarna i svensklärargruppen som *svensklärare*. Detta gör jag för att förtydliga att det är ifrån det insamlade materialet och för att deras yrkestitel (utöver att de är insatta i svenskämnet) är irrelevant för denna undersökning. Jag kommer även skriva *hen* istället för *hon/han*. Detta gör jag för att distansera den citerade personen i analysen. I analysen av materialet är jag inte intresserad av *svensklärarna som individer* utan enbart i egenskap av deras *yrkesroll som svensklärare*. I den mån det går ämnar jag anonymisera svensklärarna men på grund av citatshantering tvingas jag nämna deras namn. Att materialet kommer från en offentlig grupp där det enda som behövs är ett Facebook-konto gör att materialet räknas som offentliga uppgifter. Svensklärarna vet att gruppen är offentlig och är (mer eller mindre) medvetna om att alla kan läsa det som de väljer att skriva. Däremot, eftersom att det är Facebookanvändare är det en hårfin gräns mellan deras personliga sida, där det eventuellt kan postas sådant som berör svensklärarens privatliv, och den studerade offentliga professionsspecificerade gruppen. Denna problematik gör att citathanteringen bör begrundas menar Hagren Idevall. Anledningen till detta är för det lätt går

att kopiera citaten och finna både svensklärarens inlägg eller kommentar samt dess personliga sida som eventuellt kan innehålla privat information.

6 Undersökning

Under denna rubrik kommer undersökningen redogöras utifrån några utvalda representativa inlägg och kommentarer. Jag kommer redogöra för de vanligaste pro-argumenten och contra-argumenten om en fastställd kanon i skolan samt svensklärarnas förhållningssätt till kanon i undervisningen. Citaten har valts ut för att de både representerar de mest förekommande argumenten samt att de är ”lagom” långa och tillräckligt utförligt skrivna för en analys.

Det förekommer fem övergripande anledningar till att trådskapare har väckt frågan kring kanon. Dessa är: 1. Föreningens ordförande vill väcka debatt om frågan oavsett ståndpunkt 2. En artikel har skrivits som berör kanon 3. Trådskaparen argumenterar för en didaktisk metod 4. Trådskaparen vill ha litteraturtips 5. Trådskaparen reflekterar kring en situation som berör elevers kunskaper om kanoniserade verk. Jag ämnar inte utföra några komparativa analyser av grupperna utan kommer övergripande analysera inläggen. Detta beslut grundas på att jag inte ämnar undersöka om argumenten skiljer sig mellan inläggen utan jag fokuserar enbart på vilka argument som används för eller emot en fastställd kanon eller användningen av kanoniserad litteratur i undervisningen.

6.1 Begreppsförklaring

Innan jag går vidare med undersökningen ämnar jag kort redogöra för en differens kring ett begrepp. En del svensklärare har använt *klassisk litteratur* som begrepp, vilket jag tolkar som att de talar om äldre kanoniserade skönlitterära verk. Det rör sig om en begreppsförskjutning där de istället för att använda begreppet kanon, som av många har fått en negativ innebörd, istället använder klassisk litteratur för att (enligt min tolkning) använda ett neutralare begrepp. Därav har jag analyserat de argument som är för eller emot klassisk litteratur som att de diskuterar kanon. Klassisk litteratur är ofta ett samlingsbegrepp för litteratur skriven under antiken (SAOB, 2 klassiker) och behöver inte vara detsamma som kanon. Däremot anses ett flertal antika klassiska verk ingå i kanon (Brink, 2006, s. 14).

6.2 Lärarnas pro-argument för en fastställd kanon

Under denna delrubrik presenteras de olika pro-argument som förekommer i inläggen och kommentarsfältet i Facebook-gruppen *Svensklärarna*. Det är ungefär samma personer som har publicerat inlägg som argumenterar för en fastställd kanon i skolan, men bland kommentarerna har fler olika personer skrivit. Dessutom förekommer inlägg där svenskläraryöreningens ordförande vill väcka debatt kring ämnet. Det är under dessa inlägg som flest kommentarer förekommer med olika pro-argument. En av svensklärarna som är för en fastställd kanon sanktionerad av staten har skrivit följande kommentar:

Sedan tycker jag det är tveksamt att det är enkom professionen som skall bestämma vad som skall undervisas utan av vad som krävs i kommande steg, oavsett om det är fortsatt utbildning eller som medborgare. Givetvis skall även lärare kunna påverka, med det bör ske i anslutning av etablering av kurs och ämnesplaner, när dessa är fastställda är det dem vi har att arbeta efter.

Frihetsgraderna bör vara stora i valet av hur man undervisar men mindre i vad man skall undervisa om. (Fredrik Janson, publicerad: 2016-7-7, hämtad: 2019-04-21)

Svenskläraren ifrågasätter att det enbart är professionen som ska bestämma innehållet i undervisningen. Hen menar att det är ett stort ansvar att vara den som bestämmer vilka kunskaper eleverna (och övergripande Sveriges medborgare) ska ha med sig efter skolan (C₁). Utgångspunkten i pro-argumentet är att undervisningen bör vara förankrad i fastställda kurs- och ämnesplaner. I utformningen av kurs- och ämnesplanerna ska lärare *givetvis* ha möjlighet att påverka innehållet (C₂) innan de blir fastställda. Svensklärare ska således få möjligheten att välja *hur* undervisningen ska utföras men mindre utrymme att bestämma över innehållet.

Argumenten för en statligt sanktionerad fastställd kanon grundar sig i att svensklärarna strävar efter att svenskämnet ska bli mer likvärdigt och tydligt. I det avseendet är de överens om samma tes, det vill säga att innehållet ska vara förbestämt, men hur läraren väljer att lära ut ska vara upp till läraren. Däremot förhåller sig svensklärarna olika vad gäller hur tydligt formulerat kanon bör vara i kurs- och ämnesplanerna. Det finns således förslag som ovan att innehållet ska vara fastställt samt andra förslag om att det *räcker* med vilka författarnamn som ska läsas. Ytterligare ges förslag om att kursplanerna kan nämna antal verk ur de olika epokerna. De som vill att kanon ska definieras *till viss del* i kurs- och ämnesplanerna grundar det på att de fortfarande vill ha utrymme att själva välja innehållet: ”Vad som bekymrar mig är att jag själv

vill välja de verk jag ska arbeta med. [...] Syftet med en eventuell kanon bör konkretiseras och ska absolut inte inkräkta på lärarens frihet att anpassa verk efter undervisning och elever.” (Jenny Karolina Proestos, publicerad: 2016-07-07, hämtad: 2019-04-19).

Som nämnt finns det svensklärare som är för en statligt sanktionerad fastställd kanon men de som är för förslaget är inte i majoritet, utan många är emot förslaget om en statligt sanktionerad kanon. Andra svensklärare är positiva till förslaget om en fastställd kanon styrd från den enskilda skolan. Fastän medröster är det svensklärare som menar att ett sådant förslag kan leda till problem med att hålla den aktiv samt få alla lärare på skolan att utgå från samma litteraturlista. En ståndpunkt är att ifall en statligt sanktionerad kanon ska införas bör det inte kallas för *kanon* utan för *litteraturlista*. Detta grundas på att hos många svensklärare har kanon fått en negativ anknytning samt kopplats till äldre litteratur. De som istället vill ha en lokal litteraturlista vill även inkludera bra, väl utvald barn- och ungdomslitteratur.

Ett annat argument som utgår från ungefär samma pro-argument men med en annan didaktisk metod är de som förespråkar för *kumulativ läsning*. Kumulativ läsning innebär att läsningens *svårhetsgrad* successivt kompletteras genom årskurserna. De mest hängivna i frågan har skrivit fler inlägg och flitigt deltagit med kommentarer i andras inlägg. En av dem som har bidragit med flest inlägg som innehåller pro-argument är svenskläraren till följande långa citat:

För något år sedan diskuterades det ganska flitigt för- och nackdelar med en läskanon. Jag tycker att varje skola ska ha egen kanon. Varför?

Det handlar om rättvisa. Min önskan och längtan är att även de barn ,vars föräldrar inte känner sig väl till mods med bokläsning. ska få möta Sveriges och världens bästa böcker. Jag vill att ALLA barn ska få bra mat (inte bara kockens barn), alla barn ska få ha VACKRA kläder som de känner sig fina i (inte bara de snitsiga föräldrarnas barn), ALLA barn ska få ingå i en stimulerande och fantasieggande läsgemenskap (inte bara...).

Men OBS!!!! Det är inte några politiker som ska tänka ut varje skolas kanon – utan det ska skolans lärare göra själva tillsammans med kunniga bibliotekarier. [...]

En sak är jag alldeles säker på: det är LÄRAREN som ska bestämma klassens högläsningbok. Och läraren ska ä-l-s-k-a den bok hon läser. Gärna ska boken vara en tröskelbok, alltså den ska bereda lyssnarna överraskningar. Den ska tillföra något nytt, ge något att fundera över... Välj inte de böcker som barnen redan tidigare känner till. Låt dem få växa! [...] (Lena Kjersén Edman, publicerad: 2012-2-13, hämtad: 2019-04-25)

Svenskläraren har tidigare deltagit i ett projekt och publicerat en bok om kumulativ läsning i grundskolan. Hen har skrivit sex inlägg om samma ämne och detta citat är en av dem. Tesen är att varje skola ska arbeta efter kumulativ läsning och utforma en egen kanon som hela skolan ska utgå ifrån. Följaktligen anser hen *inte* att staten ska sanktionera en fastställd kanon för alla skolor. P₁ är att en fastställd kanon ger en mer rättvis undervisning. Mer specifikt innebär argument P₁ att alla ska ha rätt till att ha tagit del av *världens bästa böcker* och med detta få samma referensram. Detta jämför hen med att alla barn ska ha rätt till god mat och vackra kläder oavsett hemförhållande. Istället för ett statligt sanktionerat fastställande över litteraturen ska det vara upp till skolans litteraturkunniga, det vill säga skolbibliotekarierna och lärare, att tillsammans besluta vilka böcker som ska läsas från lågstadiet till sista årskursen i högstadiet. Svenskläraren menar att fördelen (P₂) med denna metod är att lärarna vet vad eleverna har läst tidigare och kan följaktligen bygga vidare på elevernas förkunskaper kring litteratur. Om läraren bestämmer litteratur (som hen älskar) kommer eleverna utvecklas mer och komma ihåg litteraturen bättre (P₃) *än att det bara var en bok bland andra*. Om eleverna bara läser egenvalda böcker finns risken att de enbart väljer korta, enkla böcker som inte utvecklar dem (P₄). Därmed menar svenskläraren att det finns bättre och mindre bra litteratur att arbeta med i undervisningen (P₃). En bra bok kan utveckla eleven (P₅), det vill säga få eleverna att *fundera* (existentiella frågor) och *växa!* (som individer).

I inlägget ifrågasätter svenskläraren även idén kring *läslustens betydelse* vid läsning (P₆). Hen menar att läslust har blivit ett missbrukat ord och att det inte behöver vara det viktigaste strävandemålet. Utan läsning bör snarare ses på samma sätt som matematik: ”Mattelust? Det hör man sällan talas om. ’Läslust’ är ett ord som jag numera undviker. Att läsa är ett arbete - ett lustfyllt kumulativt arbete, men dock ett arbete.” (Lena Kjersén Edman, publicerad: 2012-2-24, hämtad: 2019-04-24). Lusten till läsningen kommer på det sättet med kunskapen (exempelvis intertextuella kopplingar) och läsfärdigheten, inte enbart genom att läsa litteratur som innehållsmässigt är intressant eller relevant för eleven.

Ovan inlägg (och de andra inläggen som svenskläraren har skrivit om samma ämne) har fått svensklärare som håller med i argumenten om en lokal skolkanon, men även de som ifrågasätter förslaget. Ett argument mot en lokalt anpassad skolkanon är att det kan leda till större differenser mellan skolorna, vilket jämförs med när skolorna införde lokala tolkningar av kurs- och läroplaner (Fredrik Janson, publicerad: 2016-7-12, hämtad: 2019-04-27). I det avseendet

menar förespråkare till en statligt sanktionerad fastställd kanon att det är bättre att alla skolor följer samma riktlinjer än att skolorna får bestämma själva.

Ett annat pro-argument för en fastställd kanon i skolan är att det kan möjliggöra att alla elever får en gemensam kulturell ram. En gemensam kulturell ram menar svensklärarna minskar klyftorna från de med hemförhållanden som inte har, vill eller kan ge sina barn den kulturella referensramen. Till exempelvis menas det att invandrade föräldrars barn kan behöva detta för att kunna förstå referenser som florerar i Sverige. Genom att känna till referenserna kan det minska utanförskapen. Dessutom förekommer pro-argument om att kanoniserade verk kan bistå med en historisk förankring, vilket kan förloras om enbart nutida ungdomslitteratur läses.

Nedanför analyseras två citat som båda argumenterar för att en fastställd kanon kan bidra till en likvärdig undervisning samt gemensamma referensramar. Däremot lyfter de olika fördelar.

Jag jobbar för att mina elever ska få med sig mer av den stärkande allmänbildning som litteratur utgör, man missar annars referenser som görs i både filmer och annan litteratur. En kanon som har ett visst utrymme för egna val för läraren tror jag på!
(Eline Bredby, publicerad: 2017-11-17, hämtad: 2019-04-29)

I ovan citat argumenterar svenskläraren för att eleverna ska genom skolan få en allmänbildning (P₁), varav kunskap om välkänd litteratur tillhör kategorin allmänbildning. Dessutom möjliggör en gemensam litteraturkanon att eleverna tillgodogör sig referenser i andra medier som ursprungligen kommer från äldre kanoniserade verk (P₂). Däremot menar svenskläraren att lärare ska ha möjlighet till *ett visst utrymme för egna val* (T) att välja innehåll i undervisningen. Den andra svenskläraren som är för en statligt sanktionerad fastställd kanon har skrivit att:

Jag är helt ok med ett antal verk som man bestämt utgör den kanon alla elever oavsett skola, grupp och lärare ska ha fått med sig. Det är viktigt för att bryta klass och ge möjligheter för elever att utvecklas utöver det sammanhang de kommer från. Sedan önskar jag att kanonlistan blir så pass rimlig i omfattning att litteraturval utifrån vad lärare och grupp önskar också blir möjligt. (Carina Rickard, publicerad: 2016-7-7, hämtad: 2019-04-19)

Denna svensklärare anser att det skulle vara fördelaktigt med en statligt sanktionerad fastställd kanonlista som alla skolor ska utgå ifrån (T). Detta menar hen är *viktigt för att bryta klass* (P₁). Pro-argumentet grundas i att alla elever ska få en gemensam kulturell referensram. Oavsett

vilka hemförhållanden eleven kommer från ska eleven få möjlighet att få kunskap om kulturella referenser. Även denna svensklärare argumenterar för att kanonlistan ska vara utformad på så sätt att det finns utrymme för läraren att anpassa stoffet efter elevgruppen.

6.3 Lärarnas contra-argument för en fastställd kanon

Undersökningen visar att svensklärare även är mot förslaget om att införa en fastställd skönlitterär kanon i skolan. Till skillnad från de pro-argumenterande inläggen som har skrivits av få personer är det fler olika personer som har skrivit inlägg och kommentarer med contra-argument om förslaget. De inlägg som har skrivits som har väckt debatt innehållande contra-argument mot en fastställd kanon handlar om att trådskaparen söker alternativ litteratur som inte var kanon eller är de inlägg där föreningens ordförande vill väcka debatt kring frågan.

Ett vanligt contra-argument är att svensklärarna har kunskapen och erfarenheten att själva besluta vilka verk som eleverna ska läsa:

Det handlar om att en fastställd kanon väljer bort intressanta verk, intressanta infallsvinklar. Det handlar om att de som kan litteratur och undervisning ska välja, inte de som inte kan. Man ska kunna lita på att en svensklärare väljer både klassiker och ungdomslitteratur. Man ska kunna lita på att läraren anpassar alla aspekter av undervisningen, inklusive litteraturval, till de aktuella eleverna. Varför har vi annars lärare? (Jenny Karolina Proestos, publicerad: 2017-11-18, hämtad: 2019-04-29)

Som citatet ovan visar förhåller sig svenskläraren kritisk till en fastställd skönlitterär kanon. Denna antites till förslaget grundas med flera argument där C_1 är att förslaget utesluter olika *intressanta* perspektiv ifråga om verket. Det kan tolkas som att *infallsvinklar* innebär författarens härkomst, kön etcetera. Dessutom menar svenskläraren att ett sådant förslag förminskar förtroendet till att läraren självständigt kan välja vilken litteratur som är bäst lämpad för sina elever (C_2), där svenskläraren förespråkar läsning av *både* kanon och ungdomslitteratur. C_2 argumentet förstärker svenskläraren med att lärare förlorar sin funktion som lärare om beslutet om en fastställd kanon går igenom. När svenskläraren skriver att det är de som *kan* litteratur och undervisning som ska styra innehållet i undervisningen och *inte de som inte kan* tolkas det som att hen menar att de ovanifrån, det vill säga politiker och de som formulerar kurs- och ämnesplanerna (Skolverket), inte kan litteratur och undervisning. Det kan uppfattas som en

pejorativ innebörd (Ejvegård, 2005, s. 83) riktat mot de som ovanifrån skulle sanktionera förslaget ifall beslutet fastställdes.

Ett vanligt contra-argument mot en statligt sanktionerad fastställd kanon i skolan är att läslust ska prioriteras före referensramar. Svensklärarna som argumenterar för detta menar att lärare framförallt bör använda litteratur som eleverna finner relevant för deras personliga utveckling och som innehåller aktuella teman:

Jag förstår varför debatten blossar upp och kan också hålla med skribenten i mångt och mycket. För mig är dock en kanon fel väg att gå. Vi behöver få unga att bli läsare och visst finns det många klassiker att upptäcka, men vi kan inte börja med böcker som älskats, utan böcker som kan tala till läsaren nu. Vissa klassiker har den förmågan, men långt ifrån alla. Nummer ett är att hitta aktuella och angelägna böcker, dessutom med ett mer normkritiskt urval än klassikerna kan erbjuda. En kanon blir med största sannolik full av vita, döda män från väst. Jag vill att mina elever ska upptäcka mer än så. (Linda Odén, publicerad: 2015-04-05, hämtad: 2019-04-23)

Svenskläraren börjar med att hen förstår varför andra lärare anser att det finns ett behov av en tydligare styrning om vilken litteratur som bör läsas i svenskundervisningen, men att hen ändå ställer sig kritisk till ett sådant förslag. Antitesen är således att eleverna behöver *bli läsare*, varav hen menar att läsning av koloniserade skönlitterära verk inte är den optimala litteraturen att utgå från om elevernas läslust ska prioriteras. Svensklärarens C₁ är att skönlitteraturens innehåll bör vara intresseväckande och aktuella för dagens elever, inte vad som förr har varit aktuellt. Så till vida argumenterar svenskläraren för att det inte är författaren eller det skönlitterära verkets kulturella betydelse som bör styra valet kring varför eleverna ska läsa utan det är innehållet i böckerna som är viktigast. I det avseendet för svenskläraren ett contra-argument kring betydelsen av en kulturell referensram vilket som nämnt är ett vanligt pro-argumentet till en fastställd kanon.

Ett vanligt contra-argument om en statligt sanktionerad fastställd kanon är hur urvalet i så fall ska se ut. Svensklärarna ställer sig frågan om vilka skönlitterära verk som ska ingå och vilka ska uteslutas. Denna problematik argumenterar ovan citerade svensklärare även för då hen menar att *om* det skulle ske ett urval till fastställd kanon skulle det resultera i ett snävt perspektiv (C₃) *sannolikt full av vita döda män från väst*. Följaktligen menar svenskläraren att det urval som lärarna gör bör vara mer normkritiskt (C₂) än vad de klassiska skönlitterära verken kan erbjuda.

Utöver contra-argumenten om kanoniserade verks snäva perspektiv och ofta svåra innehåll menar svensklärarna även att det tidsmässigt redan är svårt att få tid för läsning. Läsning av romaner kräver mycket tid vilket de menar att de knappt hinner med utan krav på en fastställd kanon. Om förslaget om en fastställd kanon ska verkställas skulle listan behöva vara väldigt mager. Då blir frågan om vilka författare eller verk som ska läsas, vilket de menar sannolikt kommer resultera i samma problematik som de ovan om snävt perspektiv.

Inte sällan förhåller sig svensklärare kritiska till en fastställd skönlitterär kanon men ändock instämmer de med i flera av de pro-argument som används för ett gemensamt ramverk kring kanon:

Det är klart att vi ska värna våra klassiker, och som påpekats, många går att läsa i enklare form redan i unga år. [...]

Men medan jag är starkt för att skolan ska arbeta med klassisk litteratur - och inte förlita sig på att litteratur ska vara enkel, lättillgänglig och modern för att passa ungdomar - så är jag ändå starkt emot en kanon där en liten grupp ska bestämma vilka böcker som är "rätt" och "fel". På sätt och vis har vi ju dessutom redan en viss kanon - titta i vilken lärobok för svenska 2 som helst, det är till 80 % samma verk och författare som tas upp, Skillnaden är att jag som lärare kan gå utanför dessa snäva ramar och hitta andra verk för att tilltala just mina elever. Jag kan också sträva efter att få in fler kvinnliga författare eftersom dessa oftast sällas bort i en "kanon". Så ja, värna klassikerna, hjälp lärare att hitta BRA klassiker som kan tilltala många, men ingen tvingande kanon. Det blir bara fel. (Jessica Lethin, publicerad: 2017-11-19, hämtad: 2019-04-29)

I ovan inlägg kan vi se att svenskläraren förhåller sig kritisk till en fastställd skönlitterär kanon då hen vill ha möjlighet att fylla i med andra verk som kan *tilltala* elevgruppen (C₁) men också kvinnliga författare som *oftast sällas bort i en "kanon"* (C₃). Argumentationen kan följaktligen förstås med stöd från Ejvegårds (2005, s. 81) förklaring om värdeord och frasers medvetna eller omedvetna användning i debatter. När svenskläraren använder värdefrasen *starkt emot* görs det för att tydligt befästa sitt förhållningssätt till att *en liten grupp människor ska bestämma* litteratururvalet. Dessutom förstärker svenskläraren icke-behovet av en statligt sanktionerad fastställd kanon genom att påstå att läroböckerna för svenska 2 redan reproducerar en kanon (C₂). Svenskläraren avslutar kommentaren med sin antites som är att *hjälpa lärare* att erhålla den kunskap som behövs kring *BRA klassiker* för att självständigt kunna undervisa eleverna i den kanoniserade litteraturen.

Däremot förhåller svenskläraren ovan sig inte fullständigt negativ till en gemensam referensram utan är *starkt för* användning av kanoniserad litteratur i klassrummet. Men detta ämne ämnar jag redogöra för under nästa delrubrik.

6.4 Pro-argument till användning av kanon i undervisningen

De pro-argument som förekommer för användning av kanon i undervisningen är i princip likvärdiga argument som de för en fastställd kanon. Den stora skillnaden mellan förhållningssätten är *valmöjligheten*. Bara för att de argumenterar för fördelarna med användning av kanon betyder det inte att de vill ha en ovanifrån sanktionerad litteraturlista att utgå från. En del av inläggen handlade om att trådskaparen undrar över vilken litteratur andra svensklärare anser är viktig att beröra i undervisningen: ”Följdinlägg på den långa tråden om klassiker från igår. Vilka texter tycker du att ungdomar idag ska känna till och kunna referera till?[...]” (Ulrica Egerdal, publicerad: 2018-1-11, hämtad: 2019-4-29). Svenskläraren ställer sig öppensinnad till olika förslag, men i och med frågan om vilken litteratur som ungdomarna idag ska känna till och referera till synliggörs det att det finns en diskurs om att skolan ska reproducera vissa verk. Dessutom tolkas det som att när svenskläraren menar att detta är ett följdinlägg efter ett annat inlägg från dagen innan om klassiker framstår det indirekt som att svenskläraren frågar efter sådan litteratur som anses vara klassiker, det vill säga kanoniserad litteratur.

Efter att ha demonstrerat hur ett inlägg kan se ut som vill väcka frågan om kanoniserad litteratur, ämnar jag genom följande tre citat redogöra för flera av de vanligt förekommande pro-argument som nämns i samband med att använda kanon i undervisningen:

Jag tänker att det är viktigt att sätta in det i ett sammanhang, en kontext och sedan läsa utdrag och om det finns läst ha det som bas. Även jag anser att det handlar om att få kulturella referensramar och välja verk som handlar om allmänmänskliga värden som går att samtala kring. (Marie Falk, publicerad: 2016-10-16, hämtad: 2019-04-29)

I ovan citat nämner svenskläraren flera pro-argument för användning av kanon i klassrummet. Svenskläraren menar att när eleverna ska läsa kanon är det viktigt att verket placeras i ett sammanhang (P₁). Syftet med läsningen är i det avseendet viktigt och att det då är betydelsen

av kulturella referensramar (P₂) och historiskt sammanhang som betonas. Svenskläraren säger att de skönlitterära verk som väljs ska väljas utifrån att de innehåller *allmänmänskliga värden som går att samtala kring* (P₃). Det går i det avseendet att tolka som att inte alla kanoniserade verk fungerar utan de bör ha en relevans för eleverna. Följande svensklärare lyfter även fram de kulturella referensernas betydelse samt andra fördelar:

Jag tror att en av nycklarna kan vara intertextualitet och kopplingen till aktuell kultur. Jag brukar försöka lyfta fram hur mycket annan kultur som bygger på eller kanske snarare refererar till litteraturhistorien, och att det ligger ett värde i att kunna känna igen dessa referenser.

Jag brukar även påminna eleverna om att motstånd är en del av lärandet, dvs. att det hör till att det är lite jobbigt, men att man alltid har igen det så småningom. De elever som idrottar brukar alltid förstå vad jag menar :D (Sara Forster, publicerad: 2016-10-16, hämtad: 2019-04-29)

Svenskläraren argumenterar för betydelsen av intertextuella kopplingar i aktuell kultur (P₁) som ursprungligen refererar till litteraturhistoriska verk. Genom att koppla till nutida kulturens influenser från äldre klassiker menar hen att det är användbart att känna till referenserna (P₂). Svenskläraren argumenterar för att läsning inte är en lätt aktivitet och att hen brukar förklara det för sina elever, där framförallt idrottande elever förstår. Motståndet ger i slutändan nyttiga resultat (P₃), men svenskläraren förklarar inte på vilka sätt läsningen av kanon blir användbar för eleverna. Här synliggörs en skillnad mellan de två svensklärarna om hur de presenterar kanon för sina elever. Den första *förenklar* litteraturen medan den andra snarare *utmanar* eleverna genom att *inte förenkla* den kanoniserade skönlitteraturen. Däremot argumenterar båda svensklärarna för den kanoniserade litteraturens betydelsefulla litteraturhistoriska inflytande som referensram men också intertextuella påverkan i nyare litteratur. Dessa argument är vanliga bland svensklärarna för att betona vikten av att använda kanoniserad litteratur i undervisningen. Följande svensklärare använder andra pro-argument för användning av kanon:

Sveriges skolsystem idag reproducerar sociala strukturer. [...] De elever vars föräldrar sätter klassikerna i händerna på dem får möjlighet till en bred referensram och till att utveckla sitt tänkande utöver det invanda medan övriga elever får nöja sig med de redan vet och acceptera att inte ens skolan är intresserad av att ge dem nycklar till klassresan. (Carina Rickard, publicerad: 2018-01-11, hämtad: 2019-04-29)

Citatet ovan visar på en vanligt förekommande syn på den kanoniserade litteraturens betydelse för elevernas framtid. När svenskläraren skriver att den svenska skolan *idag reproducerar sociala strukturer* grundas det på argumentet (P₁) att lärare inte utmanar elevernas litterära förmågor och kognitiva förmågor när de ger eleverna litteratur som de är vana vid. Hen menar att kunskapen om kulturella referensramar möjliggör inkludering och påstår att elever som växer upp i hemförhållanden utan tillgång till mycket skönlitteratur (kanon) har svårare att passa in i högre sociala klasser (P₂). I sista meningen *inte ens skolan är intresserad* går det att antyda en pejorativ innebörd (Ejvegård, 2005, s. 83) på det sättet att svenskläraren anklagar att andra lärare som inte ger eleverna kunskaper om kanon är ansvariga för elevernas framtid som riskerar att hamna utanför den högre kulturella gemenskapen. För att motverka reproducering av sociala strukturer menar svenskläraren indirekt att lärare bör ge eleverna en bred kulturell referensram så att alla känner till betydelsefulla kulturella referenser och inte bara de som är uppväxta i hemförhållanden med mycket varierande skönlitteratur.

Ett vanligt argument mot att det kan vara problematiskt att använda kanon i undervisningen är att verken kan vara för svåra och långa för eleverna. Under sådana förhållanden föreslår svensklärarna att noveller är bra att använda och att romanerna fördelaktigt kan läsas i lättläst version eller utdrag. Det viktiga är inte att de får ta del av hela historien från början till slut, utan viktigare är att de får ett hum om vad berättelsen handlar om samt att de känner till författaren och titeln.

Flera svensklärare som är förespråkare för kanon menar att svenskämnet har fått en minskad fokus på *bildning* och istället liknar ett färdighetsämne. Detta syns bland annat genom det minskade utrymmet i kurs- och ämnesplanerna för läsning och litteraturhistoria. De menar att avsaknad av läsning av kanon kan (som nämnts) resultera i att eleverna saknar kunskap om kulturella referenser. De som stöttar användningen av västerländsk kanoniserad litteratur menar att denna kategori av litteratur kan bland annat ge en historisk contextualisering till Sveriges traditioner, normer och värderingar.

Dessutom menar många svensklärare att kanoniserad litteratur har blivit kanoniserade på grund av att de är *bra* litteratur. De menar att mycket av den ungdomslitteratur som läses i skolan inte berör djupare frågor på samma sätt som kanoniserade verk gör. Eleverna behöver utmanas i sin läsning vilket kanoniserad litteratur möjliggör i högre grad än ungdomslitteratur. När svensklärarna använder värdeord som *bra* för att beskriva och resonera kring den kanoniserade

litteraturens användning i undervisningen menas det indirekt att annan icke-kanoniserad litteratur är mindre bra.

6.5 Contra-argument till användning av kanon i undervisningen

Nu redogörs de argumenten som används mot användning av kanon i undervisningen. Vad gäller contra-argumenten för användning av kanon i undervisningen uppkommer i princip likvärdiga argument som de som är emot en fastställd kanon. Största skillnaden är att svensklärarna inte argumenterar emot att förlora rätten av att bestämma över undervisningen. En del av inläggen handlar om att trådstartaren sökte alternativa böcker som inte är kanon. Sådana inlägg visar att trådskaparen förhåller sig kritisk till kanoniserade skönlitterära verk, såsom ett inlägg där svenskläraren har skrivit: ”Å kom nu inte dragandes med samma uttjatade kanon” (Anders Faxén, publicerad: 2018-09-26, hämtad: 2019-04-18). Svensklärarens formulering kan uppfattas inneha vad Ejvegård (2005, s. 83) benämner som en pejorativ innebörd då *dragandes* och *uttjatade kanon* uppfattas som nedsättandes mot dem som ger litteraturtips som ofta rekommenderas inom skolan. Citatet nedanför representerar ett vanligt contra-argument för användning av kanon i undervisningen:

Jag tycker att vårt viktigaste uppdrag är att väcka en läslust som fortsätter in i vuxenlivet. Där kan klassiker spela en roll för vissa elever men kanske inte för alla. För mig känns det onödigt att stirra sig blind på enskilda titlar eller författare. (Lotta Furenbäck, publicerad: 2017-11-18, hämtad: 2019-04-29)

Svenskläraren betonar att det viktigaste syftet med läsningen i skolan är att väcka en livslång läslust hos eleverna (C₁). Hen förkastar inte att klassisk skönlitteratur (kanon) kan få *vissa elever* att vilja läsa då det kan skilja sig mellan eleverna, men att det *kanske* inte passar alla elevers läsintressen. Den sista meningen i citatet antyder på att svenskläraren prioriterar innehållet i litteraturen (C₂) och inte vem som har skrivit den eller vilket inflytande den har haft. Med utgångspunkt i Ejvegårds (2005, s. 83) begreppsförklaring om negativa värderingar går det att antyda att satsen *För mig känns det onödigt att stirra sig blind* innefattar en pejorativ innebörd till de svensklärare som väljer skönlitteratur efter deras litteraturhistoriska inflytande. Följande svensklärare förhåller sig ännu mer kritisk till användning av kanon i undervisningen:

Jag får nog erkänna att jag inte håller mig särskilt mycket till kanon/klassikerna/degivnareferenserna, och när jag gör det brukar det vara genom

att nosa lite här och där på de olika mästerverken genom tiderna under SVE2 i årskurs 2:s litteraturhistoria. I både SVE1 och SVE3 lämnar jag det mycket fritt och öppet för både äldre och ny och modern litteratur. Men emellanåt tvivlar jag såklart - gör jag rätt, gör jag fel? Vad kommer att hända med de gemensamma referensramarna om jag och alla andra vägrar läsa Strindberg*gäsp* med mina elever? Vad händer om jag inte lär dem hexameter*gäsp* eller annat som kan vara av värde (för vem?) men som ju har hängt med i så många hundra år! Det är viktigt att minnas historien så att vi lär oss av den, så är det, men ack så viktigt att läsa Johannes Anyurus "De kommer att drunkna i sina mödrars tårar" också. (Victoria Kahlroth, publicerad: 2018-01-11, hämtad: 2019-04-29)

Svenskläraren ovan kommenterar att hen inte berör *särskilt mycket till kanon/klassikerna/degivnareferenserna* och när det sker är det i samband med litteraturhistoria för de högre gymnasiekurserna i svenska. När kanoniserad litteratur används i undervisningen (i SVE2) blir det i form av utdrag från *de olika mästerverken genom tiderna*, men att hen även ger utrymme för både *äldre, ny* och *modern* skönlitteratur (i SVE1 och SVE3). Därmed ämnar svenskläraren variera skönlitteraturen framförallt utifrån gymnasiekurserna.

Efter en kort beskrivning på vilka sätt svenskläraren berör kanon i de olika kurserna reflekterar ovan citerade svensklärare över ifall dessa val kan resultera i bristande kunskaper kring gemensamma kulturella referensramar hos eleverna och i slutändan hos befolkningen om alla lärare utesluter kanon i undervisningen. Reflektionen skulle kunna framstå som genuin, men när svenskläraren skriver **gäsp** till Strindberg och hexameter samt *eller annat som kan vara av värde (för vem?)* antyder det på vad Ejvegård (2005, s. 83) benämner som en förlöjligande innebörd, därför att de exemplen ska framstå som trista och oanvändbara kunskapsmässigt för majoriteten fastän de historiskt har haft stor kulturell betydelse. Däremot menar svenskläraren att det är viktigt att ha kunskap om historiska skeenden för erfarenhetens skull och för att lära av konsekvenserna från deras handlingar. Samtidigt anser svenskläraren att det är *ack så viktigt* att läsa Anyurus roman, sannolikt på grund av dess dystopiska och aktuellt politiska innehåll.

De båda citaten visar att svensklärarna använder sig av kanon *i viss mån*, men att det inte får en prioriterad plats i urvalet av ämnesstoff i undervisningen. Den bakomliggande anledningen till varför de inte väljer kanon i första hand är i grunden samma hos båda, det vill säga att verken inte anses vara tillräckligt intresseväckande och relevanta för eleverna. Däremot har de formulerat olika argument om varför kanoniserad litteratur inte är tillräckligt elevanpassade.

I citaten har svensklärarna formulerat sig med negativa värderingar kring användning av kanon. Det är inte alla svensklärare som formulerar direkta eller indirekta nedsättande värderingar kring ämnet, men som visat förekommer inlägg och kommentarer då svensklärarna söker annan litteratur än kanon och då tycks åsikterna formuleras som argument.

7 Diskussion

Undersökningen visar att svensklärarnas förhållande till en fastställd skönlitterär kanon är polariserad men bottnar inte enbart i en för- eller emot sida. Däremot är många svensklärare emot en statligt sanktionerad fastställd skönlitterär kanon i skolan. Flera av contra-argumenten är detsamma som Williams redogör för om problematiken med representationen i kanoniserade verk, där hon menar att övervägande del är skrivna utifrån ett vitt, manligt och västerländskt perspektiv. Svensklärarna vill således ha möjlighet att förändra vilka litterära verk som blir erkända och lyfta in kvinnliga och icke-västerländska författare. Motsvarande sker bland svensklärarna som argumenterar *för* en fastställd kanon. De använder samma utgångspunkter som Bloom om att kanoniserade verk har blivit och behållit sin erkända plats på grund av att det är ett *bra* verk samt att dessa verk är en del av vårt gemensamma referensramverk. Svensklärarna menar att de som inte får kunskap om den gemensamma litterära referensramen har svårare att passa in i samhället. Det är en fråga om klass där alla ska ha rätt att känna till kända skönlitterära verk, inte bara de som kommer från högutbildade, läsengagerade hemförhållanden. I den bemärkelsen finns det en övertro på den kanoniserade litteraturens betydelse för individens personliga utveckling samt möjlighet till klassresa.

Att det är något vanligare att de som argumenterar mot kanon använder negativa värderingar, kan bero på att kanon anses ha fått en negativ innebörd kopplat till hegemoni och exkludering samt att det kan framstå som kontroversiellt att vara för kanon. Detta går att koppla till Guillorys kritik om polariseringen hos kanondebattens kritiska motståndare och försvarare för den traditionella kanon. Dessutom är det inte överraskande att de som kritiserar kanon kommer argumentera för nackdelarna eftersom att de *kritiserar* kanon medan den andra sidan *försvarar* den. De som *försvarar* kanon kommer framförallt lyfta fördelarna med kanon och har ett mindre behov av att använda negativa värderingar i argumenteringen.

Att svensklärarna förhåller sig med delvis samma argument som litteraturvetenskapen är väntat. Facebookgruppen har som nämnt fokuserat på svensklärarprofessionen och därmed går det att förvänta sig att majoriteten har en eftergymnasial utbildning med inriktning svenska och litteratur och eller har ett gediget intresse av litteratur. Det är därmed sannolikt att de har stött på olika teorier om kanon. Liknande reflektion gör Brink (2006, s. 153) kring att de tre olika litteraturlärargrupperna har i huvudsak samma litteraturvetenskapliga utbildning, vilket kan ha skapat en koncensus kring litteratur. Enkätstudiens resultat visar att Brinks (2006, ss. 155-156) hypotes stämmer kring vilket litteraturval de anser är viktigast. De tre grupperna var starkt överens om att den *västerländska kanon* var det viktigaste kategorin av textinnehåll att lära ut i. Därefter kom *Brett nationellt kulturarv* med en viss differens men fortfarande hög koncensus mellan grupperna. Hur svensklärarna i denna studie hade svarat går bara att spekulera i och det hade krävt en annan metod för att kunna svara på. Vidare visar Brinks resultat att det förekom en koncensus kring att det är viktigare att lära ut kanon (specifikt den västerländska) än att litteraturvalet representerar olika perspektiv och ämnar ha en jämnare fördelning mellan kvinnor och män eller världslitteratur. Både kategorin *urval med rättvisa proportioner* och *världslitteratur* hade mindre än hälften så många poäng i enkäten (128 poäng och 98 poäng) som den västerländska kanon (281 poäng). Genom att studera vilka pro-argument som svensklärarna använder för kanon går det att se på vilka sätt svensklärarna värderar kanons roll som betydelsefull eller inte i undervisningen. Att lära ut om den västerländska kanon kan grunda sig i argumentet om ett gemensamt kulturellt ramverk. Däremot är det svårt att bedöma om det hade varit den viktigaste kategorin bland svensklärarna (som sagt går det bara att spekulera i). Som tidigare nämnt är en av de övergripande anledningarna till varför svensklärarna började diskutera kanon att trådskaparen önskade litteraturtips som inte är kanon. Ett sådant inlägg tyder på att svenskläraren är missnöjd med kanons *snäva* urval och därför ämnar utvidga den med andra författare (såsom kvinnor och utomeuropeiska). Därmed visar denna studie att svensklärarnas opinioner om den västerländska kanon varierar och är komplex. Komplext blir opinionerna på grund av svensklärarna som argumenterar både för och emot kanon. Där de använder både kritiska argument (såsom Williams kritik kring representativitet) men också pro-argumenterar för kanoniserade verks historiska och kulturella betydelse (såsom Blooms resonerar kring att det är verkens estetiska värde som har gjort att de har blivit kanoniserade).

Som nämnt använder sig många svensklärare av både kanoniserad skönlitteratur men också av icke-kanoniserad litteratur såsom ungdomslitteratur. Men argumenten till varför de läser dem

skiljer sig åt. Ifråga om användning av kanoniserad litteratur grundar svensklärarna på att eleverna ska få ta del av gemensamma kulturella referensramar, bra litteratur och litteraturhistoria. När ungdomslitteratur läses baserar de istället valet på elevernas läslust och relevans för elevernas personliga utveckling eller aktuella frågor. Det föreligger en hegemonisk relation mellan de två grupperna där de kanoniserade verken är den *önskvärda* läsningen men som enligt svensklärarna är för svår för eleverna att enbart få läsa. Den icke-kanoniserade litteraturen (eller alternativ-kanoniserade ungdomslitteraturen) väljs då som substitut för att anpassa läsningen till elevernas läsnivå och intressen. I den bemärkelsen förekommer det en liknande problematik som Guillory diskuterar kring den uppdelade användningen i skolan som reproducerar en hegemonisk relation mellan kanon och alternativ-kanon. Det vill säga när skolor (från grundskola till universitet) undervisar med litteratur från båda grupperna separeras de utefter kanonkategoriseringen. Alternativ-kanon blir som ett tillägg, vilket direkt eller indirekt blir hierarkiskt lägre än litteraturundervisningen i kanon och den kanoniserade litteraturen framstår som den *riktiga och viktiga* litteraturen. Guillorys anser att kategoriseringen bör slopas och istället integrera litteraturen, vilket en del svensklärare strävar efter i sin undervisning. Då läses litteraturen med olika syften där den traditionella kanoniserade litteraturen läses för dess kulturella värde medan ungdomslitteraturen läses för läsandets skull. Därmed separeras litteraturen eftersom de tilldelas olika användningsområden och dessutom indirekt ges varierande hegemoniska värden. Detta resulterar i att litteraturen inte integreras som likvärdiga.

I Brinks (2006, s. 158) enkätundersökning hade inga gymnasielärare valt att kommentera enkätens utformning (till skillnad från litteraturvetarna och lärarutbildarna) vilket han menar kan bero på att ämnet kanon kan vara en större diskussionsämne för de andra grupperna än för gymnasielärare. Utifrån min studie kan jag observera att det finns ett intresse att diskutera, tolka och ifrågasätta kanon som begrepp och hur kanoniserade verk kan eller bör användas i skolan. Att resultaten skiljer sig beror troligtvis på kanondebatten 2006 där Wikström argumenterade för förslaget om att införa en fastställd kanon i skolan. Enkäten utfördes mellan 2003–2004 och därmed hade kanske inte ämnet fått någon större betydelse bland lärare ännu.

En fråga som svensklärarna är överens om är läsningens nyttoaspekter. Svensklärarna förhåller sig till läsning på samma sätt som Persson (2012, s. 98) redogör om att både förespråkarna och motståndarna till kanon är överens om att läsning *bör* utövas oavsett vad som läses. I det avseendet är det inga svensklärare som förhåller sig kritiska till användning av skönlitterär

läsning i undervisningen, där är alla överens om att det är en viktig del av undervisningen. Läsningens hegemoniska roll som kunskapsbärare och identitetsutvecklare är i den bemärkelsen inte ifrågasatt. Däremot är åsikterna kring läsningens *hur* flexibla då ljudböcker och e-böcker anses vara bra substitut för den traditionella (pappers-)boken. Däremot skiljer sig svensklärarnas debatt ifråga om polariseringen jämfört med både Perssons och Guillorys resultat. Då båda menar att kanondebatten enbart fastnar i en *antingen eller- diskussion* diskuterar istället svensklärarna kanons för- och nackdelar samt didaktiska handlingssätt där både kanon och annan litteratur inkluderas. Polariseringsen i debatten förekommer således bland svensklärarna men även ett brett *mitten-alternativ*. Det kan bero på det som Persson problematiserar, det vill säga att kanondebatten 2006 saknade svenskämnesdidaktiker med insyn i svenskundervisningen. För att slutligen återknyta till citatet i uppsatsens rubrik skriven av Svenskläraryrörelsen kan vi se hur föreningen förhåller sig kring kanondiskussionen: ”Vi tycker inte alla lika i denna fråga, men våra röster behövs.” (Nils Larsson, publicerad: 2017-11-17, hämtad: 2019-04-29). Föreningen strävar därmed efter att svensklärarna *ska* argumentera oavsett ståndpunkt för att nyansera den annars onyanserade offentliga kanondebatten. När föreningen gör så kan det öppna upp för en mindre polariserad debatt till skillnad från debatter där den ena debattören svarar upp mot den andra. Svensklärarna argumenterar, ger förslag och exemplifierar utifrån didaktiken. Det kan vara detta som gör att kanondebatten i svensklärargruppen inte är lika polariserad som i andra forum.

8 Sammanfattning

Undersökningen visar att det är principiella skillnader mellan pro-argumenten för en fastställd kanon och användning av kanon i undervisningen. Ändock betyder det inte att svensklärare som argumenterar för betydelsen av kanon i undervisningen stödjer en fastställd kanon, men det förekommer de som stödjer förslaget. Detsamma gäller för svensklärarna som argumenterar mot en fastställd kanon samt ifrågasätter användningen av kanon i undervisningen. De som motsätter sig användning av kanon i klassrummet motsätter sig även förslaget om en statligt sanktionerad fastställd kanon. Emellertid förekommer också svensklärare som motsätter sig förslaget om en statligt sanktionerad fastställd kanon, men som argumenterar för användning av kanoniserad litteratur i klassrummet.

Det finns svensklärare som är för en statligt sanktionerad fastställd kanon men även de som hade andra förslag om att befästa kanon i skolan. De vanligaste pro-argumenten mot en förtydligad kanon i skolan är att det skulle ge en likvärdig och tydlig svenskundervisning. Andra vanliga pro-argument är att en likvärdig litteraturundervisning möjliggör att alla får ta del av det gemensamma kulturella ramverket, vilket kan minska klyftorna mellan de elever som får läsa mycket varierad skönlitteratur hemifrån och de som inte får det. Dessutom menar svensklärarna att det finns bra och mindre bra litteratur, vilket är samma argument som förs av Bloom (2000). Svensklärarna menar att skolan bör arbeta med bra litteratur eftersom att det möjliggör en större utveckling i läsningen, språkligt samt existentiella frågor.

Svensklärarna som är emot en statligt sanktionerad fastställd kanon argumenterar för att ett sådant förslag är negativt för lärarnas anpassning över elevgrupperna. Lärare har den kunskap och erfarenhet som behövs för att själva kunna ta beslut över innehållet. Dessutom menar svensklärarna att den största problematiken skolan har kring läsning är att få eleverna att läsa. Läsningen bör vara innehållsmässigt intressant och relevanta för eleverna. Slutligen förs contra-argument om att kanon huvudsakligen är skriven av vita, västerländska män och saknar bland annat kvinnliga och utomeuropeiska författare. Dessa contra-argument diskuterar även Williams (1997) om som anser att denna aspekt är en nackdel med reproducering av kanon. Svensklärarna menar även att eftersom det redan är tidsbrist av skönlitterär läsning kommer en fastställd kanon resultera i en mager lista med en orättvis fördelning bland författarna.

Denna undersökning visar att det finns en polarisering mellan svensklärarnas förhållningssätt till kanon men att även *mitten-alternativ* förekommer med olika argument både för och emot kanon. Detta skiljer denna studie från andra studier (Persson 2012, Guillory 1993) om kanondiskussionen. Skillnaden kan bero på att det är svenskämnesdidaktiker som för diskussionen och inte personer med politiska- eller litteraturvetenskapliga intressen. Utan svensklärarna är involverade i undervisningen och kan därmed se kanons användningsområden utifrån andra perspektiv.

9 Vidare forskning

Under undersökningens gång fick jag avgränsa materialet då jag märkte att det blev för stort för denna uppsats. Därmed finns det fortfarande utrymme att undersöka svensklärarnas åsikter

kring kanon. En undersökning kan vara att kvantitativt undersöka vilka inlägg om kanon som flest gillar för att se om lärarna är mer för en fastställd kanon eller om fler är emot. En annan undersökning kan vara att studera vilka litteraturtips som ges i diskussioner om kanon, när de söker alternativ utanför den traditionella klassiska kanon. Detta kan vara intressant för att det kan säga någonting om vilka verk som representeras som alternativ-kanon. Detta är enbart två förslag som visar på att det fortfarande finns utrymme för vidare forskning inom området.

10 Referenser

10.1 Källor

Svensklärarna (2012–2019). Facebook.com.

10.1 Riksdagsutskott

Riksdagen. Utbildningsutskottet. Motion 2008/09: UbU17.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/grundskolan_GW01UbU17)

[lagar/arende/betankande/grundskolan_GW01UbU17](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/grundskolan_GW01UbU17) (hämtad: 2019-05-14).

Riksdagen. Utbildningsutskottet. Motion 2013/14: Ub205.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/klassikerlista-i-skolan_H102Ub205 (hämtad: 2019-05-20).

10.2 Ordböcker

Svenska Akademiens ordbok. <https://svenska.se/>.

Svenska Akademiens ordlista. <https://svenska.se/>.

10.3 Referenslista

Bloom, Harold (2000). *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider*.

Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Bourdieu, Pierre (2000). *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*.

Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

Brink, Lars (2006). "Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna." I: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning* (ss. 13-44). Gävle: Högskolan i Gävle.

- Brink, Lars (2006). "Koncensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare." I: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.). *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning* (ss. 149-180). Gävle: Lärarutbildningen, Högskolan i Gävle.
- Ejvegård, Rolf (2005). *Argumentationsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Guillory, John (1993). *Cultural capital. The problem of literary canon formation*. Chicago: The university of Chicago press.
- Hagren Idevall, Karin (2016). *Språk och rasism: Privilegiering och diskriminering i offentlig, medierad interaktion*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Helgason, Jon (2012). "Och aldrig mötas de tu. Kulturdebatt och kulturpolitik i den svenska kanondebatten 2006". I: *Statsvetenskaplig tidskrift*, ss. 431-452.
- Lundgren, Ulf P. & Säljö, Roger (2010). "Skolans tidiga historia och utveckling- från skrivarskola till folkskola." I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärande* (ss. 21-52). Uppl. 1. Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål & gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 reviderad 2018* (2018 uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Svenskläraryöreningen. <http://www.svensklaraforeningen.se/verksamhet/>. (hämtad: 2019-04-10).
- Williams, Anna (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Stockholm: Gidlunds förlag.