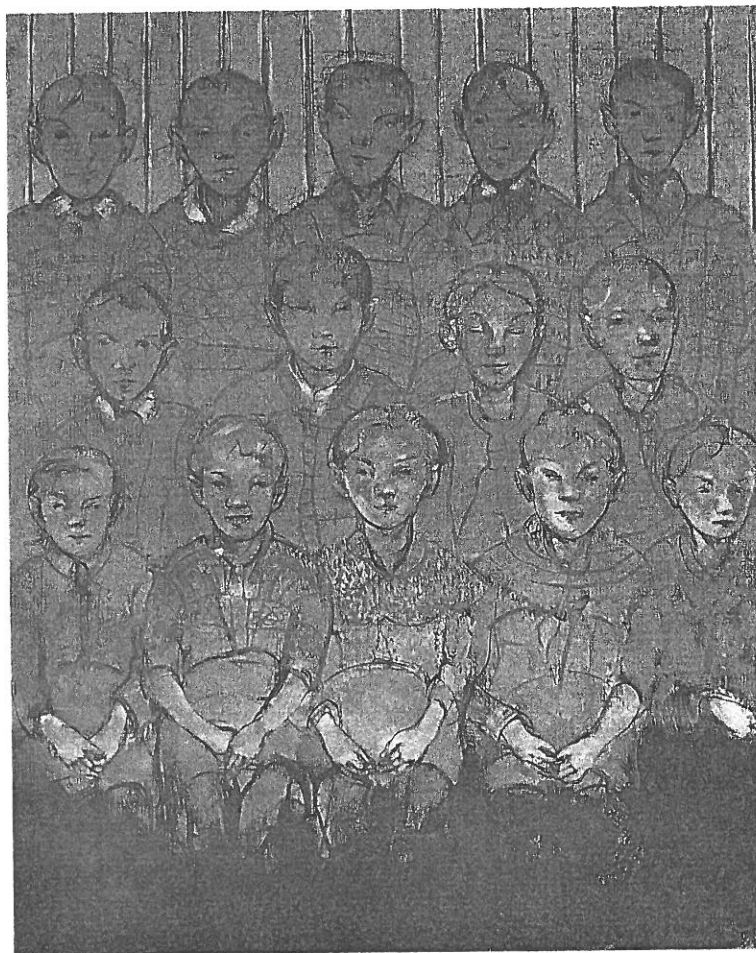


Bengt-Göran Martinsson, "Litteraturundervisning som motståndets estetik. Om förhållandet universitetsämne, ämnesdidaktik och skolämne", i Sigmund Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag* (2012), Oslo: Novus forlag, s. 185–202

Sigmund Ongstad (red.)

# Nordisk morsmålsdidaktikk

Forskning, felt og fag



NOVUS FORLAG

*Litteraturundervisning som motståndets didaktik?  
Om förhållandet universitetsämne, ämnesdidaktik  
och skolämne*

Bengt-Göran Martinsson

Syftet

Syftet med denna artikel är att utifrån svenskämnets litteraturundervisning på högstadiet och gymnasiet undersöka hur förhållandet mellan universitetsämne (litteraturvetenskap) och lärarutbildning å ena sidan och skolans undervisningsämne svenska, å den andra, kan beskrivas under 1900-talet och början av 2000-talet. Analysen och diskussionen kommer att utgå från en rekonstruktion av utvecklingen av svenskämnets litteraturundervisning under den aktuella tiden. Denna kommer att ställas mot utvecklingen av litteraturdidaktiken som akademiskt fält från 1960-talet och framåt. Valet av tidsperiod grundar sig framför allt på att det är under denna tid som en ämnesdidaktisk utveckling kan skönjas. Före 1900-talet gör källsituationen det svårt att övergripligt spåra ämnesdidaktiska diskussioner över huvud taget. Under 1900-talets första hälft finns vissa antydningar medan det från 1970-talet finns en mer utvecklad debatt. Inledningsvis görs en genomgång av en begreppslig ram för hanterandet av förhållandet mellan akademisk ämneskunskap och undervisningspraxis.

Lärare, ämne och ämnesdidaktik

Det finns olika sätt att definiera ämnesdidaktik. Den enklaste och pedagogiskt mest övertygande definitionen är den som innebär att delmängden *ämne* slås ihop med delmängden *didaktik* och bildar den gemensamma mängden *ämnesdidaktik*. Definitionen är emellertid starkt förenklande. För det första täcker

den inte in den totalitet som olika ämnesdidaktiker visat sig utgöra vad gäller teoretiska perspektiv, kunskapsobjekt och metodiska ansatser som vetenskapliga och forskningsmässiga verksamheter. Beträffande de naturorienterande ämnena har Svein Sjøberg pekat på detta i flera arbeten (se exempelvis Sjøberg 1998). Han skriver bland annat att de naturvetenskapliga ämnenas didaktik är alla (...) *de overveielser som er knyttet till den innholdsmessige siden av skolens undervisning i naturfag* (Sjøberg 1998:31). För det andra fångar definitionen inte dynamiken mellan ämnesstoff och didaktik. De båda storheterna ingår nämligen i en växelvis påverkan. Att ett ämnes ämnesdidaktik påverkas av ämnet är en närmast axiomatiskt utgångspunkt för definitioner av det inledande slaget. Sigmund Ongstad har dock övertygande påvisat en verkan i motsatt riktning som han benämner didaktisering. Han menar att det är olika processer som bidrar till didaktiseringen av ett ämne: utbildningsreformer, forskning i allmänhet, specifika ämnesdidaktiska forskningsprojekt samt utveckling av didaktiken i filosofiskt och vetenskapsteoretiskt hänseende: *Alle slike drivkrefter og tendenser bidrar til å forstå fagdidaktikk som noe mer eller noe annet enn bare fag pluss didaktikk* (Ongstad 2006a:36). Trots sina många fördelar har dock dessa holistiska definitioner en svaghet i att de inte pekar ut några konkreta studie- eller kunskapsobjekt eller förklarande variabler för den som vill studera utvecklingen inom en specifik ämnesdidaktik. För att åstadkomma detta behöver mer specifika punkter eller fenomen inom totaliteten pekas ut.

Det finns som sagt olika sätt att definiera ämnesdidaktik. Ett sätt är att definiera ämnesdidaktik utan att veta att man gjort det. Detta är oftast vad anglosachsiska forskare måste göra, eftersom begreppet ämnesdidaktik fattas dem. En av de kändaste är Lee S Schulman som försökt identifiera de olika kunskaper som tillsammans är viktiga för läraren i dennes yrkesutövning. Den av dessa som mer eller mindre motsvarar ämnesdidaktisk kunskap benämns hos Schulman *pedagogical content knowledge*, vilken utgör (...) *that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding* (Schulman 1987:8).

I en annan artikel utvecklar Schulman tillsammans med kollegorna Pamela S. Grossman och Suzanne M Wilson diskussionen av vilka delar i *ämneskunskaperna* som påverkar undervisningen och på vilket sätt de gör det. Enligt dem kan inte stoffet – ämneskunskaperna i sig – ses som något neutralt som låter sig förpackas i olika pedagogiska kontexter. Graden och kvaliteten på lärarens ämneskunskaper är avgörande för den undervisning som han eller hon bedriver

(Grossman, Wilson & Schulman 1989). I detta sammanhang urskiljer de fyra former av ämneskunskaper:

1. Kunskaper om stoff och centrala begrepp ("content knowledge"). Här avses den kunskap om det grundläggande stoff – centrala fenomen och kunskapsobjekt, centrala begrepp samt relationerna mellan begrepp och fenomen – som konstituerar ämnet och skiljer ut det från andra ämnen.
2. Kunskaper om paradigmatiske ramar och förklaringsmodeller ("substantive knowledge"). Denna dimension utgörs av ämnets bärande förklaringsmodeller och perspektiv- och förståelseskapande ramverk.
3. Kunskaper om metoderna för kunskapsgenerering ("syntactic knowledge"). Vad som här avses är insikter i med vilka accepterade metoder kunskap genereras i ämnet.
4. Ämnesuppfattning ("beliefs about subject matter"). Här avses lärarens mer eller mindre personliga övertygelse om vad det egna ämnet är, vad inom det som man bör undervisa om, vad det bör användas till och hur det bäst lärs ut.

Detta skall ses som ett kvalificerat försök att begreppsliggöra vad som kan beskrivas som ämnesdidaktisk skicklighet i ett lärarutbildningsperspektiv, det vill säga det som lärarstudenterna och sedan de utbildade lärarna först genom utbildning och sedan genom yrkeserfarenhet utvecklar som ämnesspecifik undervisningsförmåga. En styrka med detta perspektiv är att det fångar den dynamik som ligger i lärarens utveckling. Samtidigt erbjuder det svårigheter. För det första hjälper det oss inte att ringa in ämnesdidaktik som ett eget ämne utan det blir ett resultat av samverkan av andra komponenters verkan. För det andra skapar det trots allt en förhållandevis statisk bild av vad ämneskunskaper kan vara. Utgångspunkten är nämligen att ämnesstoffet är akademiskt stabilt och att det som sådant kan erövas med större eller mindre djup av studenterna. Oavsett hur man försöker närma sig detta område, gör man det inifrån ett perspektiv som skapar sina egna begränsningar och öppningar. Schulmans modell är deskriptivt analytiskt vad avser olika förutsättningar för lärares skicklighet. Däremot blir den närmast normativ föreskrivande vad avser ämnesinnehåll. Den bör därför kompletteras med begrepp och teorier som fångar ämnesdidaktisk utveckling som process.

Hur kan förhållandet mellan litteraturvetenskapens stoff, begrepp och förklaringsmodeller å ena sidan och skolans litteraturundervisning å den andra

beskrivas? Har någon utveckling ifråga om detta ägt rum? Vilken roll har utvecklingen inom litteraturdidaktiken spelat i detta sammanhang? Inledningsvis kartlägger jag av litteraturundervisningens diskursiva utveckling. Därefter ges en beskrivning av några viktiga steg i den svenska litteraturdidaktikens progression. Avslutningsvis förs en kort diskussion.

### Litteraturundervisningen 1900–2000

Vad gäller ungdomsskolans litteraturundervisning finns ännu ingen heltäckande historieskrivning. Tiden 1900–1965 täcks tämligen väl av historiska originalstudier, under det att tiden där efter är mer impressionistiskt skildrad. Jag ska dock, genom vad som kan beskrivas som några signifikativa fall, ge ett förslag till huvuddrag i undervisningens inriktning under hela perioden. Detta är försvarbart då intresset för analysen framför allt är att fånga den diskursiva utvecklingen, det vill säga den utveckling som kan registreras i talet om och beskrivningen av litteraturundervisningen. Vad är möjligt att säga? Vad är möjligt att beskriva existensen av?

#### *1900–1965*

Det finns en ganska entydig bild som byggts upp av flera forskningsinsatser sedan 1980-talet, i vilken svenskämnets litteraturundervisning under den första halvan av 1900-talet ses som centrerad kring en nationell kanon. Thavenius (1981, 1999a och 1999b) visar hur denna undervisning har sina rötter i en nationell och av kristendom präglad bildningssyn med syfte att utbilda trogna medborgare. Brink (1992) beskriver hur gymnasiets litterära kanon orienterar sig kring ett mindre antal nationella men hög skattade författarskap. I ett avseende är bilden av undervisningen att den är stabil och mycket traditionell under 1900-talet fram till och med det nya gymnasiet på 1960-talet. Det finns emellertid en viktig dynamik i stabiliteten. Martinsson (1989) kan påvisa ett samband mellan avgörande paradigmatiska förändringar inom den humanistiska vetenskapen under 1900-talets första hälft och de effekter dessa förändringar får i den konkreta undervisningens innehåll. Den varaktighet och den relativa eftersläpning som kan uppvisas mellan tidpunkten för de olika vetenskapliga paradigmen dominans vid universitetet och deras respektive dominans

som litterärt förhållningssätt i skolundervisningen, tyder på att det dels är lärarna som utgör den förmedlande instansen, dels att de håller fast vid den ämnesuppfattning som de en gång erhållit vid universitetet (Martinsson 1989:142 ff, 1996). Under denna period är kopplingen mellan universitetens litteraturvetenskap och innehållet i skolans litteraturundervisning stark och tämligen entydig.

#### *1965–1994*

Perioden efter det nya gymnasiets införande har inte skildrats lika grundligt av den ämneshistoriska forskningen, trots att det var under 1960-talet som den hittills mest omfattande demokratiseringen av det svenska skolsystemet genomfördes. Ett nytt gymnasium och den så kallade enhetsskolan (den nioåriga obligatoriska grundskolan) infördes. Reformerna innebar att elevunderlaget breddades, vilket skapade både kvantitativa och kvalitativa problem. Statsmakterna förberedde sig på lärarbrist och nya undervisningsformer, till exempel individualisering, formulerades för att komma till rätta med de befärade heterogena elevgrupperna. Vad avser den regelrätta litteraturundervisningen kan man anta att den följde kända mönster med viss anpassning till de nya förutsättningarna. Den heterogena situationen anses dock ha öppnat upp för olika svenskämneskonceptioner. Gun Malmgren menar att det går att tala om två parallella svenskämnen, ett "högre" bildningsinriktat svenskämne som knyts till de treåriga teoretiska linjerna på gymnasiet och ett "lägre" färdighetsinriktat som knyts till de tvååriga yrkesinriktade linjerna. Enligt Malmgren är svenskämnet för de praktiskt inriktade gymnasielinjerna elevcentrerat med fokus på färdighetsträning och den skönlitterära läsningen ofta tematisk eller fri, dvs. eleverna får själva välja litteratur för läsning. Svenskämnet i de treåriga teoretiska gymnasielinjerna är traditionellt ämnescentrerat med tonvikt på litteraturhistorien och dess epoker, termer och begrepp (Malmgren 1999:90ff; jfr. Malmgren 1992). I fall som dessa bör man givetvis betänka skillnad mellan läroplansretoriken och undervisningens praktiska genomförande, vilket blir tydligt när genomförandet av senare läroplaner undersökts (se Bergman 2007).

Den nya situationen öppnade emellertid upp för nya aktörer på området. Den föregivet akuta situationen vad gäller lärartillgång och elevgruppernas heterogenitet gjorde att statsmakterna mer direkt försökte påverka undervisningens innehåll och form. Vid sidan av det traditionella undervisningsväsendets egna aktörer – forskare, lärare – gavs utrymme för ännu en aktör, Skolradio/TV

att genom utbildningsprogram och till dessa kopplade läromedel, formulera ett alternativt undervisningsinnehåll (Lindell 2005).

Martinsson (2004) tar sin utgångspunkt i detta och frågar sig hur den nya situationen påverkade synen på litteraturämnet direkt och indirekt genom de litteraturinriktade utbildningsprogrammets utformning och innehåll. Vilken ämneskonception formulerades i programmen? Var det en mer modern ämnesuppfattning, som låg mer i linje med de nya kraven och som kontrasterade mot en mer traditionell uppfattning? I programutbudet, som Martinsson studerade, går det att utläsa flera förändringar mellan 1960 och 1979. Beträffande det litterära innehållet kan sägas att det blev *modernare, mindre nationellt* och mer *socialrealistiskt orienterat*. Den realistiska romanen fick ett större inflytande, medan lyrikens minskade. Andra förändringar var att utsändning av litterära verk ökade, medan analyserande och litteraturhistoriskt inriktade program blev färre.

Under 1970-talet, i statligt finansierade läromedel, formuleras således en litteraturundervisning som lägger mindre vikt vid det traditionellt akademiska ämnesinnehållet vad avser förklaringsmodeller och normerad kanon och istället för fram en ämneskonception som dels ger mer utrymme åt elevens direkta kontakt med litteraturen, dels önskar att eleven använder den för att förstå sig själv och det omgivande samhället. Som läromedel måste det betraktas som "upplyst och politiskt avantgardistiskt" och har som sådant ändå litet att säga om praktiken. Det indikerar dock längs vilka linjer striden om innehållet i litteraturundervisningen skulle föras under de närmaste decennierna. Läroplanerna kan i vissa avseenden betraktas som kompromissprodukter eller som imperativ för en stark avsändare, staten. Starka läroplaner kan däremot mötas av skepsis på praxisfältet, som exempelvis traderar en alternativ "läroplan".

Ser vi till tidens debatt, som den fördes i svensklärarnas facktidskrift *Svenskläraren*, får vi en kompletterande spegling av diskursen. Gun Malmgren menar att det går att se spår av olika ämneskonceptioner i debatten under 1970-talet: svenskämnet som antingen ett språkämne, ett kommunikationsämne eller ett stoffstyrt ämne (Malmgren 1999:97ff). Dessa analytiska konstruktioner säger emellertid inte något direkt om undervisningens akademiska innehåll. Indirekt är det dock så att det stoffstyrda ämnet ligger nära det traditionella akademiska innehållet. En senare analys av debatten, genomförd av Stefan Lundström, visar att det från 1970-talet går att se en successiv, med viss tillbakagång under 1980-talet, öppning för metodartiklar i *Svenskläraren* som argumenterar för texter som ligger utanför etablerad kanon. Efter 1994 års reformer är dock debatten

mer eller mindre död, vilket Lundström tolkar som att nya och annorlunda texter och metoder inte längre behöver motiveras; en ny hegemoni råder (Lundström 2007:194f). Åter bör påminnas om det empiriska avståndet mellan läroplaner, debatt å ena sidan och undervisningen så som den genomfördes i praktiken å den andra.

#### *1994–2000*

Den vetenskapliga beskrivningen av svenskundervisningen blir betydande under 1990-talet och framåt. Gun Malmgrens studium av gymnasiets svenskundervisning 1992 följs av flera arbeten som genom etnografiska beskrivningar och intervjuer av lärare och elever bidrar till vår kunskap om svenskämnets utveckling under denna tid (Hultin 2006; Olin-Scheller 2006; Bergman 2007; Lundström 2007; Årheim 2007; Knutas 2008). Bilden som framträder visar att olika former av undervisning existerar parallellt. Vid sidan av undervisning inriktad på traditionell kanon med stöd av akademiska begrepp och analys återfinns undervisning innehållande såväl icke-litterära texter (till exempel så kalla faktionslitteratur) som inga traditionella texter alls (filmer, TV-serier, webb-texter). Att ett vidgat textbegrepp slagit igenom är ställt utom varje rimligt tvivel.

De nämnda studierna innehåller bland annat intervjuer med lärare som formulerar olika ämnessyner. Ett bra exempel på detta är Knutas (2008) som genom sina intervjuer och observationer av fyra lärare och deras svenskundervisning i de obligatoriska A- och B-kurserna på gymnasiet ger bilden av ett brett svenskämne. Hos tre av de fyra lärarna återfinns mer eller mindre tydligt svenskämnet som bildningsämne och färdighetsämne men också som erfarenhetspedagogisk ämne (jfr Malmgren 1988). Vad som skiljer dem åt vad gäller litteraturundervisningen är i vilken grad man betonar litteraturen som kulturarv. Bertil är den av läraren som är mer traditionell på denna punkt, medan Anna och Beatrice låter teman och elevernas intresse och lust styra. Den fjärde läraren som Knutas studerat, Adam, formulerar en svenskämneskonception som förhåller sig betydligt friare till det traditionella akademiska ämnesinnehållet.

Adam har påverkats av tvärvetenskapliga inslag i sin högskoleutbildning. För hans del har detta inneburit att svenskämnets traditionella delar svenska språket och litteraturvetenskap fått lämna utrymme för historieämnet. Svenska språket var han inte så förtjust i och han tycker sig inte ha haft någon nytta av

studierna i grammatik, muntlig framställning, språkhistoria och fonetik. Beräffande litteraturvetenskapen summerar Knutas Adams inställning:

Det som fick Adam att vilja bli svensklärare var ytterst hans intresse för historia. Skönlitteraturen satte färg och bild på historieundervisningen och på den vägen väcktes intresset för svenskämnet. [...] Skönlitteratur är för Adam ett medel för bearbetning av historiska händelser och personliga, subjektiva erfarenheter och upplevelser. (Knutas 2008:132.)

Knutas skriver vidare att det hos Adam

(...) finns en grundmurad övertygelse om demokratins potential och en tro på skolans teoretiska överbyggnad dvs. läroplanen och kursplanerna. [...] Adam framstår som en stark bärare av skolans och samhällets politiska budskap (Knutas:174f).

Litteraturhistoria, litteraturundervisning och exempelvis grammatik inom språkdelen får en undanskymd position i undervisningen. Enligt Adam bör eleverna möta centrala litteraturvetenskapliga begrepp, men för honom är skönlitteraturen i första hand ett medel för diskussioner och skrivande i etiska och samhällsliga frågor (Knutas 2008:222 f). Han ifrågasätter vidare om man kan tala om en kanon och ett bestämt kulturarv i vår tid:

Jag tycker att litteraturhistoria och annan litteratur handlar om att få pröva sina egna erfarenheter kring frågor, mer än att man ska få lära sig för sakens skull. Inte för den här klassiska bildningskunskapen. Den står jag inte så stark för (Knutas 2008:223).

Trots att Adam undervisar på ett studieförberedande program, orienterar sig inte innehållet och uppläggningsen av hans undervisning mot den vetenskapliga begreppsbildningen inom litteraturvetenskap och svenska språket. I stället har medvetna val bort från ett sådant innehåll gjorts i och med att han till exempel inte längre undervisar i kronologisk litteraturhistoria eller grammatik. Undervisningens innehåll är istället till stor del samhällsvetenskaplig och inriktad på demokratifrågor.

## Från akademisk reproduktion till demokratisk socialisation

Ovan har ett antal fixeringspunkter angetts för en tänkbar utvecklingskurva för förhållandet mellan litteraturundervisningen som akademiskt kunskapsämne och undervisningsämne i skolan från 1900-talets början och fram till början av 2000-talet. Den första visade på att det under 1900-talets hälft fanns en tämligen stark koppling mellan det akademiska innehållet och gymnasiets undervisning i litteratur. Den andra fixeringspunkten, som förlades till 1970-talet, indikerade ett skifte genom att statligt finansierad läromedelsproduktion utformade en alternativ ämneskonception vid sidan om den traditionella akademiska. 1970-talet hade som decennium i uppgift att realisera stora förändringar både inom grund- och gymnasieskola med följd att svenskämnet blir öppet för omförhandling, vilket bland annat resulterar i tal om ett lägre och ett högre svenskämne, där det senare är mer akademiskt än det förra.

I det tredje exemplet – från 2000-talet efter reformerna 1994 – möter vi lärare som öppnat upp ämnet för postmoderniteten och som kompletterar traditionell kanon och traditionella begrepp med andra medier än den tryckta texten och icke höglitterära genrer. Ämnet har breddats och medborgarfostran och personlig utveckling kan anses som lika viktiga, eller till och med viktigare, än introduktion i den vetenskapliga begreppsbyggnaden, utan att det uppfattas som särskilt radikalt eller omstörtande. På diskursiv nivå har otvetydigt någonting hänt. I *talet om litteraturundervisningen* utgör de litteraturvetenskapliga begreppen och förklaringsmodellerna underordnade, ibland knappt synliga element, vilket kan tyckas förvånande. De diskursiva förutsättningarna för denna utveckling har emellertid förelegat under lång tid och i olika strukturella, ideologiska, pedagogiska och vetenskapliga sammanhang. I nästa avsnitt skall några av dessa sammanhang lyftas fram och sättas i samband med den utveckling som beskrivits här.

### *Litteraturvetenskap, läroretos och en begynnande litteraturredaktik*

Varför blir litteraturredelen i svenskundervisningens ämneskonception mindre litteraturvetenskaplig? Varför öppnar den upp sig för andra inslag än de som kan tänkas läras ut som ämnesstoff vid universitetet? Min uppföljning av dessa frågor ska följa två linjer. Den första rör lärarrollens utveckling under 1900-talet vad gäller dess yrkesmässiga förutsättningar och svensk lärarnas syn på ämnets syfte och uppgift. Den andra, som är relaterad till och samvarierar med den första, rör utvecklingen inom den forskning som är relevant för ungdoms-

skolans litteraturundervisning, det vill säga det som med dagens begrepp går under benämningen ämnesdidaktik.

*Vetenskapsman, lärare eller fostrare*

Vad gäller lärarnas relation till vetenskapen finns för det första strukturella skäl som talar för att sambandet mellan gymnasieundervisningen och ämnesteorins vetenskapliga utveckling blivit svagare. En orsak till att det under 1900-talets första hälft råder ett starkt samband mellan det akademiska kunskapsinnehållet och gymnasiet's undervisningsämne var lektorsinstitutionen, som innebar att aktiva, disputerade forskare var ämnesansvariga på gymnasierna. Sedan gymnasiet's (och högskolans) expansion från 1960-talet och framåt har denna i princip avvecklats. En annan avvecklad struktur, som inneburit att vetenskapens inflytande över undervisningen minskat är studentexamens avskaffande i och med det nya gymnasiet's införande 1965. De professorer som medverkade i denna som censorer kontrollerade på ett mycket konkret sätt att de vetenskapliga synsätten återspeglades i gymnasiet's undervisning. Mycket tyder på att vetenskapssamhällets inflytande över och intresse för läroplansutveckling och produktion av läromedel också minskat över tid.

Parallellt med denna utveckling har det sedan 1900-talets början utvecklats en vad som kan kallas alternativ ideologi för gymnasiet's litteraturundervisning, som i väsentliga delar definierats i motsatsställning till vetenskapen. Upprinnelsen till denna utveckling är läroverksstadgan 1905. Genom den nya läroverksstadgan gjordes ett försök att anpassa läroverket till de nya samhällsliga behov som växt fram i och med näringarnas utveckling under det slutande 1800-talet. En viktig symbolfråga var huruvida latinet skulle vara obligatoriskt ämne. I och med 1905 års stadga förlorade latinet sin ställning och modersmålet (svenska) övertog dess uppgift som centralt bildningsämne. De nyhumanistiska bildningsanhängarna tydde sig därför till modersmålet, när man inte hade latinet att lita till. Ett exempel på detta är Josua Mjöberg, modersmålslärare och läroverksrektor, som 1912 säger:

De klassiska språken hade en gång den viktigaste rollen att fylla i undervisningen: att skärpa eftertanken, att föra djupt in i diktningens värld, att odla och fördjupa känslan och fantasien. De komma sannolikt aldrig att återfå denna plats, annat än vid ett och annat läroverk kanske. Modersmålet är närmast att överta dess uppgift (Mjöberg 1912:471).

Att gymnasiet uppgift i första hand är att utveckla elevens personliga egenskaper anser en med Mjöberg lierad nyhumanist, Hilding Celander, också han modersmålslärare. I en artikel från 1913 uttrycker han sin rädsla för att gymnasiet skall erbjuda fackutbildning i stället för bildning, något som enligt honom leder till (...) *att gymnasierna utexaminerar fackutbildade halvbarbarer* (Celander 1913:101). Undervisningen i modersmålet, framför allt dess litteraturläsning, är ett viktigt medel i denna strävan bort från fackutbildning. Han skriver: *Det dyrbaraste, som litteraturstudiet har att ge, det ligger i de rent mänskliga värden, som det inrymmer* (ib.). Det litterära verket sätts i centrum av Celander:

Ty ett diktverk, som anammas i anda och sanning, det talar dock icke uteslutande eller i första hand till förståndet. Det vill gripas i levande liv av fantasien, det vill röra vår känsla, det vill spänna vår viljas muskler. Det vill lyfta hela människan. En litteraturundervisning, som inte har till sitt yttersta mål att låta diktverket få utlösa all sin inneboende kraft, få överföra den i de ungas sinnen, den är i grunden förfelad (Celander 1913:101).

Mjöberg och Celander hörde till de aktivaste vid bildandet av Modersmålsläraryrarnas förening (MLF). Föreningen bildades 1912 och dess program hade en klar nyhumanistisk inriktning, som formulerade ett professionellt etos vad beträffar synen på litteraturundervisningen. I MLF:s årsskrift pågår under de följande decennierna en livlig debatt i vilken en personlighetsutvecklande läsning ställs mot en faktainriktad litteraturhistorisk undervisning.

#### *Svensk litteraturredidaktik som motstånd*

Trots en grundlig bakgrund i vetenskaplig skolning, förespråkade de tongivande modersmålsläraryrarna en litteraturundervisning som mer vilade på känsla och människokunskap än det stoff, begrepp och förklaringsmodeller som förmedlades inom den litteraturhistoriska forskningen och undervisningen vid universitetet. Denna uppfattning fick under slutet av 1950-talet och början av 1960-talet oväntat inomvetenskapligt stöd genom Gunnar Hanssons forskning om litteraturläsning och litteraturläsare.

I sin doktorsavhandling *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen* (1959) undersökte Gunnar Hansson experimentellt hur olika grupper av läsare – gymnasister, litteraturstudenter och folkhögskoleelever – tog till sig, upplevde

och beskrev upplevelser av litteratur som de fått läsa under olika betingelser. I avhandlingen problematiserades bland annat huruvida de begrepp och förklaringsmodeller som förmedlas i litterära analyser bidrar till en rikare litteraturopplevelse eller om de istället hotar förstöra läsarens egna genuina upplevelser och känslor inför litteraturen. I avhandlingen tog inte Hansson någon självklar ställning i denna fråga, men den negativa påverkan som flera av försökspersonerna uppgett att expertformulerade diktanalyser gett dem måste enligt Hansson tas på allvar. En lärare måste vara försiktig när han eller hon vill utveckla elevens litterära medvetenhet; detta måste ske med kunskap om elevens förutsättningar och behov (Hansson 1959:348 ff). I sina senare arbeten blev Hansson tydligare på denna punkt. Det blev allt mer viktigt för honom att understryka att litteraturundervisningen måste ta hänsyn till elevernas förutsättningar, känslor och behov annars riskerar litteraturläsningen blir något dödt, något som förstör. Detta gällde även litteraturens semantiska sida. De litterära texternas betydelser går enligt Hansson inte att entydigt bestämma utan de får betydelser genom sina läsare, som utifrån olika förutsättningar kan komma fram till olika resultat. Så sent som 1985 säger han följande:

Allt annat arbete med litteratur än det historiska och kunskapsinriktade innebär arbete med läsarnas/elevernas förståelseprocesser, och litteraturläraren gör sig lika enögd och enbent som litteraturforskaren genom att försöka göra det arbetet enbart med det han eller hon menar står i texten, utan att ta hänsyn till vad eleverna förmår göra med denna text. Alldeles särskilt enögd blir han om han först går hem och läser på i [...] s.k. expertanalyser för att sedan sätta sig i katedern och tala om för eleverna "vad som verkligen står i texten" (Hansson 1985:3f).

Trots att Hansson gör en uppdelning mellan en kunskapsinriktad och en förståelseinriktad del av litteraturundervisningen, är det fullt möjligt att utläsa ståndpunkten att de vetenskapliga begreppen och förklaringsmodellerna inte har en självklar plats i undervisningen. Litteraturundervisningens innehåll i ungdomsskolan skall således inte byggas på en transformering av det akademiska ämnesinnehållet.

Under 1960- och 1970-talet vann Hanssons ståndpunkt inflytande på flera sätt. De problem som han visat att 50-talets studenter och gymnasister haft med att i sin literaturläsning ta till sig och använda litteraturundervisningens akademiska sida, torde inte vara enklare att övervinna för de literaturlärare

som skulle ta emot nya studerandegrupper i och med införandet av den nioåriga grundskolan och det nya gymnasiet. Genom sina kunskaper på detta fält anlätades Hansson som expert av Skolöverstyrelsen och han kom därför att direkt medverka till hur ungdomsskolans undervisning och lärarutbildningen på området utformades under 1970-talet (Helgesson 2005:376ff).

Besläktad med Hansson men ändå annorlunda – och i viktiga avseenden starkt kritisk till honom – är den verksamhet som emanerade från den så kallade pedagogiska gruppen vid Lunds universitet. Släktskapen består i att det även här var forskare verksamma vid en litteraturvetenskaplig institution som intresserade sig för litteraturläsning. Vad som också var gemensamt var hänvisningar till receptionestetiken och den anglosachsiska reader-response-rörelsen. Här slutar dock likheterna. Den pedagogiska gruppens främsta insats låg i att problematisera hela svenskämnets roll dels i de nya skolformer som växt fram efter de tidigare nämnda skolreformerna, dels för elevernas utveckling som aktörer i samhället. Som en viktig början och presentation av den problembeskrivning man tog sin utgångspunkt i utgjorde skriften *Svenskämnets kris* (1976). I denna framträdde ett svenskämne utan identitet och frikopplat från elevernas vardag och behov. Om man skall tolka gruppens följande skrifter som ett förslag till lösning av den av dem beskrivna krissituationen, borde svenskundervisningen orientera sig mot erfarenhetspedagogiken. Läsning och skrivning skulle inte frikopplas från elevernas vardag och livssituation i form av abstrakta färdighetsövningar. Paradigmatiskt innebar detta en forskningspraktik som förutom att beskriva och analysera konkreta undervisningsförlopp även formulerade förslag på hur undervisningen borde förändras (se för exempel Malmgren & Thavenius 1981, Thavenius 1983, Malmgren 1987 och Malmgren 1988).

Oberoende av dessa två inriktningars ideologiska, vetenskapsteoretiska och metodiska olikheter, har de haft stor betydelse för utvecklingen av ämnesdidaktiken inom svenskämnet. De har genom sina respektive tidiga verksamheter pekat ut och gett legitimitet åt ett varierande antal forskningsområden och forskningsobjekt som senare aktörer övertagit, utvecklat eller reagerat mot. Här är inte platsen att skriva en detaljerad historia över hur fältet utvecklats, som dessutom inte är unik för svenskämnet. Utvecklingen inom den anglosachsiska världen, inom kontinental, främst tysk, kritiskt pedagogisk filosofi och i de nordiska grannländerna löper delvis parallellt men har också varit viktiga influenser för svenskdidaktiken på akademisk nivå. Den pedagogiska gruppens

arbete har helt klart en plats i ett större nordiskt sammanhang. Institutionellt har dock mycket hänt i Sverige sedan slutet av 1980-talet och början av 1990-talet med viktiga milstolpar som bildandet av det nationella nätverket och forskarskolan svenska med didaktisk inriktning (SMDI).

Till detta kommer de forskningsmiljöer som med denna inriktning byggts upp vid bland annat Malmö högskola, Linnéuniversitetet, Göteborgs, Linköpings och Umeå universitet. Granskar man emellertid översiktligt produktionen som dessa miljöer genererat, återfinns huvuddelen inom den inriktning som här beskrivits, nämligen en ämnesdidaktik som agerat mycket självständigt gentemot de akademiska moderämnena. Utvecklingen visar tydligt att ämnesdidaktik i det här fallet inte kan ses som en "hjälpdisciplin" till den akademiska litteraturvetenskapens transformering till stoff i ungdomsskolans svenskämne. Den visar också att vi på detta fält inte kan se ämnesdidaktikens innehåll som en gemensam mängd, en sammansmältning mellan litteraturvetenskap och didaktik. Föreligger det då inte något samband mellan den akademiska nivåns ämnesstudier och lärarutbildning å ena sidan och skolämnets utveckling av innehåll, synsätt och förklaringsmodeller å den andra? Låt oss ägna den avslutande diskussionen åt denna fråga.

### Avslutande reflektion

Genomgången ovan kan tas som intäkt för att idén om undervisningsämnenas didaktisering (Ongstad 2006a) är relevant och har förklaringsvärde. Läger man diskursen om litteraturundervisning, så som den analytiskt har konstruerats här, bredvid en skissering av det vetenskapliga innehållet på det ämnesdidaktiska fältet så som det växer fram från 1960-talet och framåt, indikeras en transformering och omvandling av litteraturundervisningens ämnesinnehåll. Återknyter man till Grossmans, Wilsons & Schulmans (1989) dimensioner eller nivåer av ämneskunskaper, kan man mot bakgrund av dessa föra följande resonemang. Fram till och med 1970-talet avspeglar mycket av undervisningsinnehållet det som torde vara utslag för eller reminiscenser av lärarnas *litteraturvetenskapliga* "content knowledge" – kunskaper om stoff och centrala begrepp och "substantive knowledge" – kunskaper om paradigmatiska ramar och förklaringsmodeller – som de tagit till sig vid sina universitetsstudier i

ämnet. Dessa har senare modifierats och anpassats till en ny samhällssituation, läroplaner och undervisningsramar med följd att innehållet i undervisningen förändrats. Mycket indikerar att lärares och lärarutbildares "beliefs about subject matter" – ämnesuppfattning – haft en betydande del i denna process. Det är svårt att se spår av att nya inomvetenskapliga metoder för kunskapsgenerering ("syntactic knowledge") bidragit till utvecklingen. Dock är det något som haltar här. Vad?

Måhända är det här som Schulmans modell slutar vara användbar, då dess statiska syn på vetenskap kopplat till lärares stoffkunskaper inte förmår fånga en kunskaps- och teoriutveckling som går utanför givna disciplinära gränser. Det som här eventuellt kan uppfattas som att dagens lärare i mindre grad använder litteraturvetenskapligt orienterade förklaringsmodeller, kan i stället beskrivas som att de nu använder sig av en praktikbaserad vetenskaplighet som i mycket handlar och bör handla om det som här beskrivits som "beliefs about subject matter". Vetenskaplig och teoretisk utveckling utom, men också i vissa fall inom litteraturvetenskapen, har troligen varit med om att spränga de givna gränserna och skapa en distans till den "egna" disciplinens begreppsapparat och förklaringsmodeller. Redan den litteraturvetenskapliga teoriutvecklingen, särskilt accentuerad inom receptionestetik och reader response-teori, innebär ett kraftigt ifrågasättande av ett betraktande av den litterära texten i förutbestämda litteraturvetenskapliga kategorier. Läger man till detta de vetenskapliga och pedagogiska konsekvenserna av sådana genombrott som den språkliga vändningen, det vidgade textbegreppet och ett sociokulturellt perspektiv på kunskap, förefaller det inte märkligt att en traditionell ämnesindelning eroderat med nästintill geologisk lagbundenhet. Den samhällsvetenskapliga utvecklingen med en skola för alla oavsett klass, kön och etniskt ursprung innebär givetvis också utmaningar som kräver anpassning och utveckling av ämnesundervisningens struktur och vetenskapliga hemvist.

Jag har i denna artikel antydningssvis talat om motstånd och vad jag vill komma åt med denna term är att det på olika sätt tycks som att undervisningspraktiken bjuder ämnesteorin motstånd. Denna process kan beskrivas, förstås och förklaras på olika sätt, vilket visats här. Något som provisoriskt kan benämnas "motståndets didaktik" återfanns redan hos de manliga, litteraturvetenskapligt skolade, idealistiska läroverkslärarna vid 1900-talets början. Trots att de verkade i ett gymnasium med helt andra förutsättningar än vad vi idag har för handen, insåg de att litteraturen måste levandegöras i undervisningen.

De gjorde på så sätt motstånd mot en universitetsstyrd syn på undervisningen. Deras motstånd var ett mycket stilla, modest och verserat motstånd, men ändå ett motstånd som många generationer svensklärare och lärarutbildare efter dem visat i skolämnets utveckling. Det är så det måste vara. Vi måste ständigt föra en diskussion om förhållandet mellan ämnesstudier, ämnesdidaktik och undervisningspraxis, nog så ängestskapande för lärarstuderande, lärare och lärarutbildare (Ongstad 2006b). Inte så sällan kan detta uppfattas som motstånd mot både det ena och andra i vår akademiska värld. Men det kan och bör också beskrivas som utveckling och reflektion, det goda motståndets positiva och produktiva sida. För visst är det väl fortfarande så att inget är så praktiskt som en god teori?

## Litteratur

- Bergman, L. (2007) *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen
- Brink, L. (1992) *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Uppsala universitet, Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen
- Celander, H. (1913) Litteraturstudiet på gymnasiet. *Pedagogisk Tidskrift*, 49:97-121
- Grossman, P., Wilson, S., & Schulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reinolds (red.), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press, ss 23-36
- Hansson, G. (1959) *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonnier
- Hansson, G. (1985) *Litteratur mellan människor*. Linköping: Tema Kommunikation, Univ. i Linköping
- Helgesson, S. (2005) Reformernas epok: Striderna kring litteraturundervisning för svensklärare 1965-1975. I *Universitetsämne i brytningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947-1995*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, ss. 305-391
- Hultin, E. (2006) *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet

- Knutas, E. (2008) *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplans-teoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Falun: Högskolan i Dalarna
- Lindell, I. (2005) *Kampen om utbildningsprogrammen. Skolradion och utbildningsradion 1925-2003*. Lund: Arkiv
- Lundström, S. (2007) *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet
- Malmgren, G. (1992) *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet
- Malmgren, G. (1999) Svenskämnetns identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I J. Thavenius (red.): *Svenskämnetns historia*. Lund: Studentlitteratur, ss 90–118
- Malmgren, L.-G. (1987) *Elevers samtal om litteratur. En analys av ett litteraturpedagogiskt försök i en teknikerklass*. Lund: Lunds universitet
- Malmgren, L.-G. (1988) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, L.-G. & Thavenius, J. (1981) *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet
- Martinsson, B.-G. (1989) *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasietns litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Tema kommunikation, Linköpings universitet
- Martinsson, B.-G. (1996) Ett skolämnes utveckling speglad i valet av litteraturhistoriska läromedel. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1996(3):23-42
- Martinsson, B.-G. (2004) *Bildningens moderna former. Utbildningsprogram om litteratur 1960-1979*. Lund: Arkiv
- Mjöberg, J. (1912). Modersmåslärares förening. inledningsanförande vid bildandet av ortsföreningen i Lund den 2 nov. 1912. *Pedagogisk Tidskrift*, 48:470-476
- Olin-Scheller, C. (2006) *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstads universitet
- Ongstad, S. (2006a) Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I Ongstad, S. (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget, ss 19-57

- Ongstad, S. (2006b) 'Teacher educators' positioning 'fag' and 'didaktik'. Disciplinary as 'crochophant'. I Hansen, S. E. og Sjöberg, J. (red.). I *Framtidens lärare*. Åbo: Åbo Akademi. Proceedings fra lærerutdanningskonferanse ved Åbo Akademi, Vasa.
- Schulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1):1-23
- Sjøberg, S. (1998) *Naturfag som allmenndannelse. En kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Gyldendal
- Svenskämnets kris* (1976) Brodow B. (red.). Lund: Liber Läromedel
- Thavenius, J. (1981) *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla: Symposion
- Thavenius, J. (1983) *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan*. Järfälla: Symposion
- Thavenius, J. (1999a) Traditioner och förändringar. I J. Thavenius (red.): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, ss 11–20
- Thavenius, J. (1999b) Modersmålet – redskap eller bildningsmedel? I J. Thavenius (red.): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, ss 21–34
- Årheim, A. (2007) *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press