

# Kulturaliseringen av litteraturstudiet i skola och högre utbildning

Magnus Persson

[Magnus.Persson@lut.mah.se](mailto:Magnus.Persson@lut.mah.se)

Läroarutbildningen, Malmö högskola

*Paper från ACSIS nationella forskarkonferens för kulturstudier, Norrköping 13–15 juni 2005.  
Konferensrapport publicerad elektroniskt på [www.ep.liu.se/ecp/015/](http://www.ep.liu.se/ecp/015/). © Författaren.*

## **Abstract**

Hur har den internationellt sett mycket påtagliga kulturella vändningen inom humanvetenskaperna påverkat studiet av litteratur i den svenska skolans litteraturundervisning och i disciplinen litteraturvetenskap? Har vidgningen av litteraturstudiet till att omfatta alla tänkbara typer av kulturella texter och praktiker blivit en realitet också i Sverige? Vilka likheter och skillnader finns det mellan den kulturella vändningens avtryck i skolans svenskundervisning respektive litteraturvetenskapen? Är skolan som vanligt eftersläpande vad gäller anammandet av ny teori eller har den tvärtom gått längre i sina ansträngningar att reformera litteraturstudiet i kulturell riktning än vad storebror litteraturvetenskapen gjort? Syftet med mitt paper är att utifrån några konkreta exempel diskutera dessa frågeställningar, men också att teckna konturerna av den motsägelsefulla diskursiva och institutionella logik som ligger bakom det myckna talet om kultur och kulturella vändningar i det sen- eller postmoderna samhället.

## ***Kulturaliseringen av litteraturstudiet i skola och högre utbildning*<sup>1</sup>**

”Förr i tiden var rockmusik en avkoppling från dina studier; nu kan det mycket väl vara rockmusik du studerar.”<sup>2</sup> Terry Eagleton ger i början av sin bok *After Theory* en underhållande och bara delvis överdriven bild av vad den kulturella vändningen betytt för ett ämne som litteraturvetenskap. Gamla självklarheter är som bortblåsta, till exempel att Jane Austen är en större författare än Jeffrey Archer. I stället för närläsningar av den västerländska kanons mästerverk ägnar sig nu litteraturvetare som inte vill bli betraktade som hopplöst insnöade och ohippa hellre åt sådana saker som fotfetischismens hermeneutik eller navelpeircingens politik, skriver Eagleton.

Det akademiska litteraturstudiet tycks ha genomgått en dubbel kulturalisering. Å ena sidan har repertoaren av möjliga studieobjekt utvidgats till att omfatta i stort sett vilka kulturella texter eller fenomen som helst, exempelvis i form av analyser av ett shoppingcentrum eller en såpopera som vore de litterära texter. Å andra sidan har litteraturen i snävare mening (romaner, dikter o.s.v.) i stigande utsträckning kommit att läsas i kulturella termer (som symptom, ideologi, diskurs eller något annat).

Hur har denna internationellt sett mycket påtagliga kulturella vändning inom humanvetenskaperna påverkat studiet av litteratur i den svenska skolans litteraturundervisning och i disciplinen litteraturvetenskap? Har kulturaliseringen av litteraturstudiet blivit en realitet också i Sverige? Vilka likheter och skillnader finns det mellan den kulturella vändningens avtryck i skolans svenskundervisning respektive litteraturvetenskapen? Anledningarna till att jag också

---

1 Denna text är tillkommen inom ramen för forskningsprojektet ”Varför läsa skönlitteratur i det postmoderna samhället? Legitimeringsgrunder för litteraturläsning i skola och högre utbildning”. Projektet finansieras av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté och pågår 2004–2008.

2 Terry Eagleton, *After Theory*, New York 2003, s. 3.

vill dra in litteraturstudiet i skolan är flera, men den viktigaste av dem kan formuleras som en möjligen provocerande fråga: Är skolan som vanligt eftersläpande vad gäller anammandet av ny teori eller har den tvärtom gått längre i sina ansträngningar att reformera litteraturstudiet i kulturell riktning än vad litteraturvetenskapen gjort? Syftet med mitt paper är att diskutera dessa frågeställningar, men också att teckna konturerna av den motsägelsefulla diskursiva och institutionella logik som ligger bakom det myckna talet om kultur och kulturella vändningar i det sen- eller postmoderna samhället.

Eagleton inleder sin bok med ett kallt konstaterande: "The golden age of cultural theory is long past."<sup>3</sup> Den kulturella vändningen skulle alltså vara på väg att klinga av. Tecken på detta saknas förvisso inte. Man kan sedan en tid märka en reaktion mot den teoriboom som inleddes på 1960-talet och formligen exploderade under 1980-talet. Kopplingarna mellan teoriboomen och den kulturella vändningen är mycket starka. Som Jonathan Culler uttrycker det: *cultural studies* är den praktik som *theory* inbjuder till.<sup>4</sup>

Men boktitlar som *Post-Theory, Reading After Theory, What's Left of Theory?* och *Life After Theory* vittnar om ett groende missnöje med sakernas tillstånd, ett missnöje som kan ta sig olika uttryck, alltifrån ett totalt avvisande av de senaste decenniernas tongivande teoribyggen till en mer modest önskan om att problematisera teorins starka ställning samt utveckla den i nya riktningar. Motståndet mot det som i brist på bättre och på grund av sin eklektiska och gränsöverskridande karaktär kort och gott kom att benämnas *theory* har kanske varit särskilt starkt i det land som annars uppvisat en närmast omättlig aptit på kontinental teori, det vill säga USA. Nu tänker jag inte på den typen av teorimotstånd som under hela perioden artikulerats av representanter för det gamla humanistiska paradigmet, som till exempel E. D. Hirsch eller Allan Bloom. Det slående är i stället hur flera av teoriboomens tungviktare nu vänder sig bort från den teori de själva varit med om att skapa. Harold Bloom är ett uppenbart exempel. Bloom går i *Den västerländska kanon* till rasande angrepp mot kulturteorin i alla dess skepnader. Denna förtrytelsens skola, som han kallar den, innebär det egentliga litteraturstudiets död. Politiseringen av all tolkningsverksamhet och vidgningen av litteraturbegreppet till att omfatta populärkultur och andra medier är dödsstöten för kanon:

Idag, då jag är omgiven av professorer i hip-hop; av robotar byggda av gallisk-germansk teori; av ideologer som uteslutande ägnar sig åt "genus" eller diverse sexuella trossamfund; av multikulturalister över alla gränser: idag inser jag att litteraturstudiets balkanisering är irreversibel.<sup>5</sup>

Bloom är långtifrån ensam om att vända teorin ryggen. Makt- och ideologikritikern Frank Lentricchia har till och med gjort offentlig avbön och tagit avstånd från sitt tidigare liv som politiskt engagerad teoretiker. Han bär i en omdiskuterad artikel vittnesbörd om sitt liv som nyfrälst. Frälsaren heter Litteraturen.<sup>6</sup>

Frågan är då om och i så fall hur denna problematik har spelats ut i en svensk kontext. Här finner sig genast ett antal frågor som kretsar kring temporalitet. Jag nämnde tidigare att skolan traditionellt varit eftersläpande i förhållande till litteraturvetenskapen. Svensk litteraturvetenskap anses i sin tur ofta vara eftersläpande i förhållande till teoriutvecklingen ute i stora världen. Vi producerar sällan någon egen teori och importerar ny teori ganska sent, brukar det heta, ofta ackompanjerat av avundsjuka sneglingar mot exempelvis våra danska kollegor. Mina – och sessionens – frågeställningar kompliceras alltså eventuellt av ytterligare en

---

3 Ibid., s. 1.

4 Jonathan Culler, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford & New York 1997, s. 42.

5 Harold Bloom, *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider* (1994), Stockholm & Stehag 2000, s. 573.

6 Frank Lentricchia, "Last Will and Testament of an Ex-Literary Critic", *Lingua Franca*, September/October 1996.

form av eftersläpning som tillspetsat kan formuleras så här: den kulturella vändning vars genomslag i Sverige många längtar efter och ser som en välkommen teoretisk uppdatering håller kanske redan på att bli överspelad internationellt och ersättas av någon annan och nyare vändning, exempelvis en anti-teoretisk eller anti-kulturalistisk.

Den sista frågan är intressant men får bli hängande i luften till förmån för min huvudfråga. Är det befogat att med titeln på en av Antony Easthopes böcker tala om en rörelse från *Literary into Cultural Studies*?<sup>7</sup> Och har Blooms elegiska reflexioner någon bäring på svenska förhållanden?

Jag tror inte att litteraturstudiet som sådant har någon framtid, med det betyder inte att litteraturkritiken kommer att dö. Kritiken kommer att överleva som en avläggare till litteraturen, men antagligen inte på våra undervisningsanstalter. Studiet av västerländsk litteratur kommer också att fortleva, men i mycket mindre skala, jämförbar med den som institutionerna för klassiska språk nu lever efter. Det som idag kallas "engelska institutionen" kommer att döpas om till "institutionen för kulturstudier", och där kommer Batman, mormonska temaparker, television, film och rockmusik att efterträda Chaucer, Shakespeare, Milton, Wordsworth och Wallace Stevens.<sup>8</sup>

Ett av många sätt att undersöka denna problematik på är att jämföra styrdokumenterna för svenskämnet och litteraturvetenskapen, dels med varandra, och dels med den ovan skisserade internationella utvecklingen. Jag har naturligtvis inte ambitionen att ge några entydiga och definitiva svar på de mycket omfattande och komplexa frågeställningar som hittills ventilerats. Men jag tror att det empiriska materialet, även om det är litet och självfallet inte säger någonting (bestämt) om hur litteraturundervisningen ser ut i praktiken, åtminstone kan ge en indikation på hur omfattande den eventuella kulturaliseringen av litteraturstudiet är, samt ringa in några av dess framträdande karakteristika. Materialet består av de nu gällande kursplanerna för ämnet svenska i grundskolan och gymnasieskolan, samt kursplaner och litteraturlistor för ämnet litteraturvetenskap (på grundnivå) från fyra lärosäten: Stockholm, Göteborg, Lund och Uppsala.<sup>9</sup> Men först några nedslag i den interna litteraturvetenskapliga ämnesdebatten.

### ***Litteraturvetenskapen, teoriboomen och den kulturella vändningen***

Litteraturvetenskapens ställning och teorins inflytande på ämnet i Sverige har nämligen diskuterats åtskilligt de senaste åren, bland annat i ett antal nummer av *Tidskrift för litteraturvetenskap*.<sup>10</sup> Det slående är att olika ämnesföreträdares lägesbedömningar skiljer sig mycket radikalt. Med resonemang som lika gärna kunde varit Harold Blooms sammanfattade till exempel Peter Luthersson för några år sedan läget för litteraturvetenskapen. Med hänvisning till Eliotforskaren Barbara Everett talade han om ämnets politisering: "Horder av neomarxister och feminister och multikulturalister studerar litterära verk med den enda avsikten att fastställa om diktarna ifråga är ideologiskt presentabla eller ej, om texterna står i överensstämmelse med den enda sanna läran eller inte."<sup>11</sup> Lite längre fram i texten framgår det att Luthersson tänker sig att denna utveckling också gäller svenska förhållanden:

7 Antony Easthope, *Literary into Cultural Studies*, London & New York 1991.

8 Bloom 1994/2000 s. 575.

9 Kursplanerna i litteraturvetenskap gäller vårterminen 2005 och har hämtats från respektive institutions hemsida.

10 Se särskilt nr 3–4, 2000 (tema: litteraturvetenskap på 2000-talet); nr 1, 2001 (fortsatt ämnesdebatt med utgångspunkt i föregående nr); nr 4, 2002 (tema: teorins ställning i svensk litteraturvetenskap).

11 Peter Luthersson, "Modernisterna, samhället och det politiskt korrekta. Om modernismens när, var och hur", *Tvärsnitt*, nr. 1 1997, s. 23. Se även Lutherssons "Humanioras blodförlust. 11 punkter i en paranoiakritik", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3–4 2000, s. 28–32.

Att farsoten sprider sig kan varje läsare av kultursidor och varje besökare av litteraturvetenskapliga seminarier intyga. Överallt poppar det nu upp rättfärdighetshjältar, skribenter som försörjer sig på att vara indignerade när någon har trampat i klaveret. Kulturjournalistiken och den forskning som samspelar med den urartar till en tävling om vem som kan skrika högst och hitta de snitsigaste vändningarna i klandret och den hycklade upprördheten.<sup>12</sup>

Enligt Luthersson genomsyrar alltså teoretiseringen, politiseringen och kulturaliseringen ämnet också i Sverige. En liknande bedömning gör Staffan Bergsten, som dock inte uppehåller sig vid frågan om teorins specifikt politiska eller kulturalistiska implikationer.<sup>13</sup> Han skriver att man nu kan bevittna en ”teorisjuka”, vilket bland annat innebär att litteraturvetarna reducerar poesin till ”drivmedel för sina teorimaskiner”. Teorin ersätter litteraturen som det primära och litteraturen ”som källa till glädje och livskunskap” blir ointressant. Dess funktion som ”själens och samhällets läkemedel” måste återupprättas, avslutar Bergsten sin artikel.

Diametralt motsatta bedömningar av ämnesutvecklingen än Lutherssons och Bergstens görs av bland andra Lisbeth Larsson och Per Erik Ljung. Larsson skriver (i en direkt replik till Luthersson):

Den ”cultural turn” som kom efter den omtalade ”linguistic turn” i USA har knappast skyttat inom svensk litteraturvetenskap. Problemet här är heller inte den explosiva vidgning av fältet som fått [Harold] Bloom och [Stanley] Fish att vrida sina händer. Det är snarare en fortgående utarmning. Vare sig ett globalt perspektiv, kvinnors texter, ursprungsbefolkningens eller invandrarnas, har på något sätt kommit att hota intresset för Strindberg, Ekelund eller Ekelöf inom svensk litteraturforskning. Tvärtom finns det en stark tendens att inskränka såväl urvalet av författare som anses forskningsmässigt intressanta som de typer av problem som behandlas.<sup>14</sup>

Om Lutherssons och Bergstens iakttagelser är korrekta kunde man rimligen förvänta sig åtminstone *några* starka avtryck av detta i ämnets kursplaner och litteraturlistor. Svaret på frågan om litteraturvetenskapen kulturaliserats också i Sverige kan – utifrån mitt material – göras mycket kort: Nej. Jag är därför böjd att hålla med Per Erik Ljung när han sorterar in Bergstens polemik i de av både litteraturkritiker och litteraturvetare ”nästan reflexmässigt framförda klagomålen” på ämnet. Rör det sig, som Ljung antyder, om självbedrägeri och rena tankespöken?

Man vet att det man säger inte är sant, men säger det ändå. Man vet att det råder en massiv *main-stream* på institutionerna och säger ändå att de är sjuka av derridism och termbevis. Man undervisar själv på grundnivån och vet att studiet domineras av en kring 1959 organiserad, kanonstyrd litteraturhistoria – och säger ändå offentligt att allt håller på att balla ut i postkolonialism och feminism.<sup>15</sup>

Redan en snabb genombläddring av styrdokumenterna från de fyra lärosätena för de två första terminernas studium av ämnet visar mycket riktigt på en i stora drag opåverkad och intakt ämneskonception. Det är ett studium av litteratur i dess hävdvunna och pre-kulturalistiska form som gäller. Undantaget är de feministiska perspektiven på litteratur, som kan vara mer eller mindre starkt framskrivna.<sup>16</sup> Annars uppvisar dokumenten inga betydande skillnader

---

12 Luthersson 1997, s. 25.

13 Staffan Bergsten, ”Själens balsam eller teoriens drivmedel? Litteraturvetenskapens kris återkommande ämne för intern debatt”, *Uppsala Nya Tidning* 1 augusti 2001. Bergstens artikel är en recension av *TJL* nr 1 2001.

14 Lisbeth Larsson, ”The Ethical Turn”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 61f.

15 Per Erik Ljung, ”Inbillning och utbildning”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 4 2002, s. 16.

16 Anna Williams hänvisar till en rapport från år 2000 som på uppdrag av jämställdhetskommittén vid Uppsala universitet undersökt hur genusperspektivet integreras i undervisningen på grund- och påbyggnadsnivå.

jämfört med exempelvis när jag själv påbörjade mina studier i ämnet för drygt femton år sedan.

I de korta syftesformuleringarna för utbildningarna ("Kursens mål") återkommer med smärre variationer följande mål: ökad litterär kompetens, förtrogenhet med litteraturvetenskaplig terminologi samt litteraturhistorisk orientering. Kursplanen från Stockholm får exemplifiera:

Kursens mål är att genom prövning av ett vetenskapligt betraktelsesätt underlätta tillgången av olika typer av litterära verk, ge grundläggande kunskaper om främst den västerländska litteraturens utveckling och aktuella karaktär samt ge inblick i litteraturvetenskaplig metodik och forskning.<sup>17</sup>

Utöver dessa mål lyfter till exempel Uppsala redan i målformuleringarna fram att den litteraturhistoriska orienteringen särskilt skall uppmärksamma de kvinnliga författarnas villkor.<sup>18</sup> I Lund görs en mera generell öppning mot kulturell kontextualisering när man skriver att utbildningen syftar till "att utveckla förmågan att analysera och tolka litteratur och litteraturens roller och funktioner i ett allmänskulturellt perspektiv."<sup>19</sup> Annars finns det ingenting i, de i och för sig mycket kortfattade, målen som indikerar att ämnet skulle vara på väg att kulturaliseras.

Tre begrepp bildar nu som då det underliggande fundament som struktureringen av utbildningarna vilar på: epok, genre, kanon. De första två terminernas studier är i allt väsentligt organiserade enligt den kronologiska litteraturhistoriska orienteringens princip. Utrymmet mellan introduktionskursens presentation av metodisk elementa och den avslutande uppsatskursen upptas således av en vandring genom den nationella och västerländska litteraturens historia från antiken till våra dagar.<sup>20</sup>

En annan viktig strukturingsprincip är uppdelningen av stoffet på de tre huvudkategorierna epik, lyrik och dramatik. Sedan gammalt finns ju också särskilda handböcker med analysmodeller avpassade för respektive grundform. Gamla trotjänare som Bertil Rombergs *Att läsa epik* (1970) används fortfarande i Uppsala och Stockholm. Den senaste trilogin handböcker från Studentlitteratur finns representerad med en eller flera titlar på litteraturlistorna: Lars Elleströms *Lyrikanalys* (1999), Claes-Göran Holmbergs & Anders Ohlssons *Epikanalys* (1999) samt Birthe Sjöbergs *Dramatikanalys* (1999). Dessa tre är naturligtvis teoretiskt och metodiskt uppdaterade i förhållande till sina föregångare, men kan knappast tas som intäkt för att ämnet står mitt uppe i en kulturell vändning. Öppningar mot ett bredare textbegrepp förekommer förvisso. Så behandlar till exempel Elleström en rocktext av Nick Cave. Holmberg och Ohlsson viger ett kapitel åt jämförelser mellan litteraturens och filmens berättarteknik.

---

Under det första årets litteraturstudier möter studenterna ungefär 15–20 kvinnliga författare och 100–120 manliga. Williams, "Genus! Genus överallt! Genusforskningens fäste i litteraturvetenskapen", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 83.

17 Institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria, Stockholms universitet, "Kursplan för grundkurs i litteraturvetenskap, 20 poäng".

Hämtat från <<http://www.littvet.su.se/littvet/kursplaner/KPgrk20.html>>. Hämtat 26 januari 2005.

18 Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, "Litteraturvetenskap A". Hämtat från <<http://www.littvet.uu.se/littvet%20A.html>>. Hämtat 26 januari 2005.

19 Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet, "LIV 040: Litteraturvetenskap 1–40p". Samtliga kurser och delkurser på grundutbildningsnivå nås via <<http://www.litt.lu.se/meny/Utbildning/Grundutbildning/>>. Hämtat 26 januari 2005.

20 Smärre avvikelser från denna uppläggning förekommer. I Stockholm integreras ämnes- och metodpresentationen med det första litteraturhistoriska blocket (antiken och medeltiden) i delkurs 1. Den kronologiska dispositionen av stoffet är inte lika dominerande här. Termin två består till exempel enbart av en litteraturhistorisk delkurs, som sedan följs av i tur och ordning en delkurs om analys, en tematisk fördjupningskurs samt den avslutande uppsatsen. Både i Lund och Uppsala kan man termin två välja att i en delkurs fördjupa sig inom en viss litteraturhistorisk epok.

Handböckerna resonerar också om kontextualiseringens roll i analysarbetet och lyfter i samband med detta fram den litteraturvetenskapliga teoriboomen. Men dessa öppningar är enligt min mening för få och svaga för att göra det berättigat att tala om något paradigmskifte i kulturalistisk riktning. I centrum står trots allt fortfarande den *litterära* texten.

Det tredje fundamentet utgörs av kanonbegreppet, eller snarare det kanoniska tänkandet. Litteraturvalet uppvisar både en stark samstämmighet (konsensus om man så vill) mellan de fyra lärosätena rörande vilka författarskap och verk som bör studeras och en påfallande stabilitet över tid. Den utvidgning av kanon som kan noteras gäller i huvudsak tidigare utdefinierade eller marginaliserade kvinnliga författarskap. Samtliga fyra lärosäten använder till exempel sig av fembandsverket *Nordisk kvinnolitteraturhistoria* som ett komplement eller korrektiv till de två annars dominerande översiktsverken – Lönnroths och Delblancs sjubandsverk *Den svenska litteraturen* samt Olssons och Algulins tvåbandsverk *Litteraturens historia i Sverige* och *Litteraturens historia i världen*.<sup>21</sup>

Bergstens farhågor om att ämnet lider av teorisjuka och att fokus helt förskjutits från litteraturen till teorier om litteraturen finner inget som helst stöd i styrdokumentet för grundnivåns studier i ämnet. Det är de litterära texterna som dominerar massivt. Antalet teoretiska texter är förhållandevis få, sällan mer än någon enstaka per delkurs. Den privilegierade tolkningsnyckeln blir, genom den omfattande handboksläsningen, får man anta, traditionellt litteraturhistorisk (och genreanalytisk). Vad gäller texturvalet kan man likaså snabbt konstatera att det i hög grad styrs av de läromedelspaket i antologiform som finns tillgängliga på marknaden. Om detta urval kan man något hårdraget säga att det kännetecknas av en traditionell kanon som dels är nationell, dels västerländsk. Postkolonialismens segertåg och intresset för andra kulturers olika litterära arv har inte inneburit någon omvälvning på ämnets grundnivå. Populärlitteratur och andra medier lyser, med något enstaka undantag, likaså med sin frånvaro. En del av detta till ämnesmarginalen förpassade stoff kan studenterna i vissa fall välja att fördjupa sig i inom ramen för temastudier och uppsats. Utrymme kan alltså ges för vidgningar åt ena eller andra hållet, men då som föremål för specialstudier.<sup>22</sup> Intrycket av ett ämne med en fast kärna bestående av en traditionell kanon kvarstår.

Grundstudenternas första möte med teori utgörs säkert för många av antologin *Litteraturvetenskap – en inledning* (1998). Antologin finns med på litteraturlistorna från alla fyra lärosätena. Det är lite ironiskt att den bok på litteraturlistorna som får ses som en direkt produkt av teoriboomen har just den tidigare nämnde Staffan Bergsten som redaktör. I tolv kapitel redogörs för olika grenar inom ämnet. Nya linjer inom etablerade traditioner som biografisk, litteratursociologisk och idéhistorisk litteraturforskning dras upp. Men ett par av de ismer som särskilt förknippas med boomen efter sextioalet finns också representerade, såsom dekonstruktionen och nyhistoricismen. Mera direkt politiserade grenar av teorin är också företrädade, här av feminismen och marxismen.

Det finns mycket gott att säga om denna antologi, inte minst att den redan på grundnivån ger studenter en aning om de enorma förändringar som präglat ämnet ur ett internationellt perspektiv. Det ger en bild av vad som är *möjligt* att ägna sig åt som litteraturvetare. Och det är ganska mycket. Bengt Landgren skriver till exempel följande om litteraturbegreppets vidgning:

Begreppet "litteratur" inom litteraturvetenskapen betecknar nu för många forskare texter och texttyper också utanför den traditionella genreindelningen: olika slags populärlittera-

---

21 Utrymmet för respektive litteraturhistoria varierar självfallet mellan de olika lärosätena.

22 Så kunde till exempel andraterminsstudenterna i Stockholm som fördjupning vårterminen 2005 välja bland delkurser som "Utblickar: Äldre texter från andra världsdelar", "Barn- och ungdomslitteratur" och "Magisk realism". Institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria, Stockholms universitet, "Fortsättningskurs i litteraturvetenskap, 20 poäng". Hämtat från <<http://www.littvet.su.se/littvet/kurser/fk.html>>.

tur, sångtexter, barnböcker, kriminalromaner, veckotidningsnoveller, dokumentärer, reportage, journalistiska kåserier, självbiografier m.m. Vad man nu än må tycka om denna utveckling alltifrån 60-talet (ca), som lett till att ordet "litteratur" kommit att omfatta praktiskt taget allt skrivet (utom, tills vidare i varje fall, bruksanvisningar, recept, telefonkataloger och andra texter för praktiskt bruk), så är utvidningen av ordets betydelse ett faktum. Att försöka låsas som om denna utvidgande förskjutning av ordbetydelsen aldrig ägt rum eller att förespråka en återgång till en annan, mera inskränkt användning av ordet "litteratur" är meningslöst.<sup>23</sup>

Kontrasten mellan det vidöppna fält som skisseras av Landgren – som kunde gjorts ännu öppnare om man dessutom inkluderat texttyper som inte är skriftbaserade – och det fält som förkroppsligas i styrdokumentet är slående, för att uttrycka det milt. Studenter – och lärare – är fångade i en klyfta mellan teori och praktik, och klyftan förefaller vara milsvid. Frågan måste ju ändå infinna sig: Varför säger vi en sak och gör något helt annat. Varför talar vi så gärna om teoriboomen och den kulturella vändningen trots att de inte tycks göra några bestående avtryck i verksamheten?

Det finns med andra ord en stark förändringsobenägenhet, vars orsaker säkert är många, komplicerade och motsägelsefulla. Jag tror att trögheten i första hand skall tillskrivas traditionens makt. Den påfallande konservatismen kan naturligtvis vara av ideologisk natur, men också av pragmatisk. En viktig styrprincip för litteratururvalet är, som jag redan har varit inne på, de handböcker och antologier som finns tillgängliga på marknaden. Eftersom lejonparten av skönlitteraturen läses i svensk översättning och – inte minst ur studentens synvinkel – helst inte skall vara utspridd i allt för många olika böcker, eller enbart serveras i form av stenciler, faller det sig "naturligt" att urvalet till stor del präglas av innehållet i antologier som Lennart Breitholtz *Litteraturens klassiker*. Mot detta kan man å andra sidan invända, som Anders Johansson gör i ett polemiskt inlägg i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, att bekvämlighetsskäl inte är någon vidare ursäkt. Genom det fortsatta bruket av antologier med fyrtio år på nacken bidrar man enligt Johansson till att reproducera en ideologi om litteraturen såsom någonting givet och oföränderligt. Litteraturhistorien naturaliseras i stället för att problematiseras:

Så istället för att ifrågasätta, ompröva och variera, vårdar vi vår litteraturhistoria som en nationalpark där inga intrång, inga tillägg, inga förändringar får göras. Allt ska bevaras, men det vi bevarar är en stelnad konvention, vars enda nödvändighet ligger i att den har hängt med så pass länge.<sup>24</sup>

En rimlig fråga att ställa sig är varför det trots allt inte producerats några nya läromedel utifrån andra principer och urvalskriterier än de hävdvunna? Kan det vara så att antologierna avspeglar en traditionalism som faktiskt är ämnets egen? Att läromedelsutbudet svarar ganska väl mot de reella behoven?

---

23 Bengt Landgren, "Vad är en litterär text", *Litteraturvetenskap – en inledning*, red. Staffan Bergsten, Lund 1998, s. 22. Man kan dock hos Landgren, och andra forskare, ana en viss oro över den enorma vidgningen av litteraturbegreppet och den medföljande vidgningen av vad som kan anses vara ett legitimt studieobjekt för en litteraturvetare. Resten av Landgrens text kretsar nämligen kring frågan vad det är som "gör litteratur till just litteratur" (s. 23). En liknande rörelse från en inledande, och bejakande, beskrivning av litteraturens och litteraturstudiets vidgning till ett avslutande memento kan urskiljas i Anders Palms karakteristik av "Det heteronoma tillståndet", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 1 2001. Palm menar att frågorna om litteraturens särart och värde långtifrån är självklara idag. Icke desto mindre kräver frågorna vår fortsatta odelade uppmärksamhet: "Om litteraturen är en konst måste den också utforskas och förstås just i sin egenskap av konst, det vill säga i den särskildhet och med det värde, som tillåter oss att säga att god litteratur är bättre än dålig (s. 17)."

24 Anders Johansson, "Litteraturhistorien som natur. Reflektioner över grundutbildningens litteraturlistor", *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr 2 2001, s. 85.



Att ämnet som helhet skulle vara så strömlinjeformat som kursplanerna och litteraturlistorna för grundnivån ger intrycket av motsägs dock av en hastig överblick över forskningsprofiler och teoretiska preferenser inom det litteraturvetenskapliga forskarsamhället, som snabbt visar att den kompakta homogenitet som tycks genomsyra grundutbildningen inte har någon motsvarighet högre upp i systemet, även om heterogeniteten sannolikt inte är så stor som det med förtjusning eller bestörtning ofta hävdas (jfr Luthersson och Larsson ovan). De återkommande debatterna om ämnets ställning, eller rentav ”kris”, visar att det långtifrån råder någon konsensus, vare sig om hur det faktiskt ser ut eller hur det borde se ut.

Visst har teoriboomen haft ett inflytande också på svensk litteraturvetenskap. Åtminstone sedan sjuttioalet har delar av denna nya teori importerats, diskuterats och ibland också tillämpats.<sup>25</sup> Dock är mitt bestämda intryck att införlivandet av ny teori sällan lett till en *radikal* omprövning av ämnets grundantaganden.<sup>26</sup> Enligt dessa är det fortfarande den nationella, kanoniserade skönlitteraturen som bör utgöra ämnets kärna. Ny teori kan följaktligen appliceras på de vedertagna studieobjekten, men studieobjektens karaktär av ämnets givna essenser har sällan ifrågasatts.<sup>27</sup> Detta betyder inte att andra studieobjekt och forskningsinriktningar skulle vara omöjliga, bara att det fortfarande finns en outtalad överenskommelse om studieobjektens rangordning i en litteraturvetenskaplig värdehierarki. Ämnets grundantaganden utmanas och problematiseras av exempelvis den feministiska, litteratursociologiska (Uppsala) och litteraturpedagogiska (Lund) forskningen. Men dessa inriktningar betraktas ofta som just specialinriktningar – som inte (till fullo) är integrerade med ämnet i dess ”rena” form.<sup>28</sup> Den, om uttrycket tillåts, typiska litteraturvetenskapliga avhandlingen följer fortfarande en ganska fast mall: den utgörs till formen av en monografi och till innehållet av en textanalytisk studie i (delar av) ett ”stort” svenskt författarskap. Det finns trots allt andra möjligheter. Avhandlingarna skulle till exempel kunna vara problemorienterade i stället för objektorienterade. Men i stället för att utgå från en grundläggande problematik och se hur denna bearbetas av/i ett visst studieobjekt utgår man från ett specifikt studieobjekt, som sedan får generera frågorna.

Det finns självfallet undantag. Det finns till exempel flera avhandlingar som vetter åt *cultural studies* och som undersöker sådana saker som veckotidningsnoveller, rocktexter och Harlekinromaner. Det finns också enstaka exempel på renodlade ”teoriavhandlingar”.<sup>29</sup> Men sammantaget ger dessa undantag ändå inget tillräckligt belägg för att tala om en genomgri-

---

25 För en snabbskiss över denna teoriimport se Ljung 2002, s.10ff.

26 I de senaste årens ämnesdebatt lyfter flera forskare fram frågan om förändringen av litteraturvetenskapens studieobjekt som det mest utmanande med teoriboomen. Ämnets identitet antas hotad om objektet vidgas i vad jag har kallat en kulturalistisk riktning. För intressanta resonemang kring detta se t.ex. Thomas Götselius, ”Den teoretiska texten” och Michael Gustavsson, ”Litteraturteori i teorin och praktiken”, båda i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 4 2002. Götselius sammanfattar problematiken träffande: ”Det faktum att teori inte är detsamma som litteraturteori tycks med tiden bli allt mer prekär för litteraturvetenskapen. Teorin får en tvetydig ställning i litteraturvetenskapen helt enkelt därför att *litteraturen har en tvetydig ställning i teorin*. Moderniseringen av det urgamla talet om litteraturen tycks så sett ha nått en kritisk gräns (s. 34).”

27 Ulf Olsson för en kritisk diskussion om hur teorin riskerar att fråntas sin kritiska potential när den reduceras till metod och modell (för textanalys). Teorin tillåts däremot aldrig rikta sin kritiska blick mot ämnet som sådant, med följderna att dess läspraktiker naturaliseras. Ulf Olsson, ”Teorins delning. En kritik av den hermeneutiska gemenskapen”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 4 2002.

28 Annelie Bränström Öhman beskriver för den feministiska litteraturforskningens del fenomenet som ett samtidigt inkluderande och exkluderande: ”Vi har tilldelats det dubbelbottnade ’privilegiet’ att – i stort sett ostörda av våra kolleger – få utveckla kurser, undervisa och handleda studenter och doktorander i ’våra’ ämnen, ’kvinnolitteratur’ eller ’genusteori’. Vill vi däremot erövra en egen sittplats i det akademiska finrummet blir vi snart varse att det underförstått är en lokal som bör hållas ’ren’ från politiska störningar av det slag som vi förmodas representera.” Bränström Öhman, ”Fantasiens jättebin och feministernas förlorade heder”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3–4 2000, s. 37f.

29 Se t.ex. Michael Gustavsson, *Textens väsen. En kritik av essentialistiska förutsättningar i modern litteraturteori. Exempen Cleanth Brooks, Roman Jakobson, Paul de Man*, Uppsala 1996.



pande kulturalisering av ämnet.<sup>30</sup> Några omvandlingar av litteraturvetenskapliga institutioner till institutioner för kulturstudier, där populärlitteratur och såpoperor ersatt Strindberg och Ekelöf, har det heller inte skyttat några tecken på. ”Nationalparken” (Johansson) har inte förvandlats till en ”temapark” (Bloom).

### ***Svenskämnet och den kulturella vändningen***

Hur ser det då ut i skolans litteraturundervisning? För att närma sig denna fråga måste man först dröja lite vid vad jag menar är ett markant brott i skolans hantering av kulturbegreppet.<sup>31</sup> I de senaste styrdokumenterna för såväl grundskolan som gymnasieskolan har nämligen vad jag är frestad att karakterisera som en revolution i sättet att tala om kultur ägt rum. Från och med grundskolans införande 1962 har talet om kultur i styrdokumenterna artikulats inom en diskurs som kännetecknats av en relativt transparent uppdelning av kultur i å ena sidan konst och å andra sidan samhällsliv. Ett annat sätt att uttrycka det på är att man har en tydlig åtskillnad mellan det vi idag kallar det estetiska respektive det antropologiska kulturbegreppet. För svenskämnets del innebar detta att litteraturen primärt studerades inom ramarna för det estetiska kulturbegreppet och reglerades av klara distinktioner och värdehierarkier. Elevernas litterära bildning och fostran skulle följa en trappa: från enklare men definitivt ”god” barn- och ungdomslitteratur i grundskolan vidare upp mot gymnasiet och de översta trappstegen där den kanoniserade skönlitteraturen väntade som slutmål. Begreppet kultur spelade en undanskymd roll i denna litteraturpedagogik. Litteraturstudiet var ett litteraturämne, som förvisso inkluderade kulturhistoriska utblickar och kontextualiseringar, men med den stora litteraturen placerad självklart i centrum. Fram till de senaste styrdokumenterna – läroplanerna för grundskolan (Lpo 94) och gymnasiet (Lpf 94) samt tillhörande kursplaner – låg det antropologiska kulturbegreppet ännu och slumrade. I stället för kultur talade man då om samhälle, nationer, miljöer – och i de allra tidigaste dokumenterna också om raser. Men allt detta har alltså förändrats.

Helt i linje med den kulturella vändningen både inom och utanför akademien har kulturbegreppet, med Geoffrey Hartmans ord, börjat sprida sig som ”lingvistiskt ogräs” i styrdokumenterna.<sup>32</sup> *Allt är kultur*. Nu är matematik och slöjd kultur, liksom matlagning och gymnastik, religiösa ceremonier och svamplockning. Identiteter och erfarenheter är kulturella, liksom hela samhällen. Alla skolämnen, inklusive så vitt skilda ämnen som idrott och matematik, definierar sig själva som kulturämnen, och detta i dubbel bemärkelse: (1) som delar av kulturarvet och därmed som ansvariga för dess förmedling och reproduktion, samt (2) som aktörer i ett förståelse- och toleransprojekt vars mål är att upprätta den goda mångkulturen. De två dominerande varianterna av talet om kultur handlar alltså å ena sidan om ett mycket starkt fokus på värnandet om kulturarvet (som ofta underförstås vara nationellt), och å andra sidan om ett lika starkt fokus på värnandet om det mångkulturella. Ett exempel från Lpf 94 får illustrera detta.

Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om

---

30 Den forskningsinriktning som oftast lyfts fram som emblematiserad för kulturaliseringen är föga förvånande cultural studies. Den svenska litteraturvetenskapens (bristande) relationer till detta fält diskuteras av Eva Hemmungs Wirtén i ”Desperately Seeking Spivak. Litteraturvetenskapens Subjekt och Objekt”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 13–20. Det är särskilt frånvaron av forskning inom populärkultur, etnicitet och queer-teori som uppmärksammas. Hemmungs Wirtén konstaterar lakoniskt: ”Finns det något ’vitare’ än en svensk litteraturvetenskaplig institution? Knapptast. Finns det något mer ’straight’? Det tror jag inte (s. 15).”

31 För en utförligare analys se Magnus Persson, ”Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv”, *Utbildning & demokrati*, nr 1 2005, s. 35–61.

32 Geoffrey H. Hartman, *The Fateful Question of Culture*, New York 1997.

det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.<sup>33</sup>

Varför denna besatthet av kultur? En anledning är att kulturbegreppet antas fungera stabiliserande och harmoniserande. Det är inte bara så att allt är kultur, all kultur är också god. Men relationerna mellan talet om kulturarv och mångkultur blir snabbt motsägelsefulla och konfliktfyllda. Jag menar att man bakom allt detta tal om kultur kan urskilja ett paradexempel på det Tony Bennett har kallat för strategisk normativitet, en strategi som går ut på att balansera problemen och motsättningarna hos en dimension av kulturbegreppet med ett framhävande av förtjänsterna i en annan dimension – och viceversa.<sup>34</sup> Talet om kulturarv, med dess nära koppling till såväl ett nationellt som ett snävare estetiskt kulturbegrepp, riskerar att leda till hierarkisering och i värsta fall elitism. Ett sätt att kontra denna fara är att samtidigt betona den kulturella mångfalden. På så sätt kan man kanske både ha kakan och äta den. Omvänt riskerar bejakandet av mångfalden att utgöra ett hot mot den kulturella gemenskap som måste etableras i det mångkulturella. Ett sätt att kontra detta hot blir följdriktigt en stark fokusering på kulturarvet, och då i första hand det nationella, som gemenskapens garant. Att detta är en ekvation som inte riktigt går ihop blir dessvärre snabbt uppenbart. Men hur ser då denna paradoxala men för styrdokumentet genomgripande kulturalisering ut i förhållande till svenskämnetets litteraturstudium?

Både grundskolans och gymnasieskolans litteraturundervisning skall från och med de senaste kursplanerna utgå från ett vidgat textbegrepp. ”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.”<sup>35</sup> Detta vidgade textbegrepp innebär att den lingvistiska och kulturella vändningen inom humaniora nu har slagit igenom också i skolans svenskämne. På ett sätt är detta inget nytt. Redan i sjuttioalets olika kursplaner lyftes till exempel medierna in som moment och stoff i svenskämnet. Det nya är den aktiva ”bekännelsen” till det utvidgade begreppet *text*. Vidgningen är radikal i den meningen att den placerar in de skriftbaserade uttrycksformerna i samma vida textkategori som hela det visuella och massmediala fältet också placeras in i. Med det vida textbegreppet kan man inte längre *förutsätta* att litteraturen skiljer sig värdemässigt från andra medier. Den kanoniserade skönlitteraturen utsätts därmed på ett annat sätt än tidigare för konkurrensen från andra medier. Så kan en svensklärare idag finna stöd i styrdokumentet för att dra in inte bara populärlitteratur i undervisningen utan i princip vilken text som helst, oavsett medium. Även om inte detta skall förstås som att styrdokumentet nu explicit uppmanar ”låg” eller massmedial kultur, så är det låga inte längre någonting som ”förbjuds” eller uttryckligen skall motverkas. Klivet från skriftkulturen till mediekulturen är ett faktum. Vi har lämnat Gutenberggalaxen bakom oss. Eller har vi det?

På ett plan medför onekligen den kulturella vändningen en *de-kanonisering*. Det är inte längre givet eller självklart vilken skönlitteratur som ska läsas i skolan, ej heller hur mycket som ska läsas, hur den ska läsas och varför den ska läsas. De senaste styrdokumentet innehåller få vägledningar i dessa frågor. Då hade tidigare generationer svensklärare en fastare grund att luta sig mot. Kursplanerna för gymnasiet svenskämne hade fram till och med 1975 konkreta och synnerligen fylliga råd och anvisningar vad gäller det litterära stoffet och litte-

---

33 Lpf 94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Stockholm, s. 3f.

34 Tony Bennett, *Culture. A Reformer's Science*, London 1998.

35 Kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk för gymnasieskolan 2000 citeras här och fortsättningsvis efter *Estetiska programmet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, Skolverket, Gy 2000:05, Stockholm 2000. A.a., s. 117.

raturundervisningens disponering, förlopp och omfång.<sup>36</sup> Därefter kan man spåra en begynnande nedtoning av det kanoniska tänkandet som når sin kulmen i de senaste kursplanerna.

I läroplanen för gymnasiet från 1965 (Lgy 65), och i dess efterföljare från 1970 (Lgy 70), är den stora litteraturen ännu ohotad. Svenskämneskonceptionen kan i dessa två dokument ses som ett uttryck för det som den ämnesdidaktiska forskningen kallar det litteraturhistoriska bildningsämnet svenska.<sup>37</sup> Kanoniserad nationell och västerländsk litteratur upptar i stort sett hela utrymmet för litteraturläsningen. Undervisningen följer den litteraturhistoriska kronologins schema och logik. Kanon och epok utgör de återkommande struktureringsprinciperna. Principerna, urvalet och ambitionsnivån kan illustreras med ett exempel hämtat från årskurs två då bland annat följande skall gås igenom:

Studium av svensk och allmän litteratur, börjande med upplysningstiden. Dennas idéhistoriska förutsättningar, samhällsdebatt och människosyn belysta med hjälp av engelska och franska 1700-talstexter, hämtade exempelvis från Defoe, Swift, Voltaire och/eller Montesquieu och huvudsakligen lästa i översättning men där så är möjligt på originalspråket. Ur svensk 1700-talslitteratur: Dalin, Sagan om hästen; valda texter av Bellman och Kellgren och ytterligare någon författare. Introduktion i romantiken och nyklassicismen med stöd av texter av Rousseau, Goethe, Schiller och Hölderlin, Wordsworth, Coleridge, Shelley och Keats – de lyriska lästa så långt möjligt på originalspråket. Valda texter av Geijer, Tegnér, Atterbom och Stagnelius. Prov på det nya seklets psalmdiktning.<sup>38</sup>

Tonvikten ligger i dessa styrdokument just på *litteraturhistoria*. Utrymmet för samtida litteratur är litet. Den nyare litteraturen nämns enbart i samband med den så kallade fria läsningen, och då utan några som helst konkreta exempel. Några behov av egentlig textanalys eller tolkning verkar generellt inte föreligga. De stora verken tolkar sig själva. Tal om erfarenhetsanknytning och elevintressen lyser också med sin frånvaro. Fokus kan i stället sammanfattas i ordet ”orientering”. Men ett viktigt överordnat syfte med litteraturläsningen var att ”odla sinnet för ordets konst” och vidga elevernas ”andliga horisont”.<sup>39</sup>

Även om denna litteraturhistoriskt bildande ämneskonception aldrig kom att genomsyra grundskolans svenskämne i den meningen att också de yngre eleverna skulle ledas genom västerlandets kanon, så kan man konstatera att den underliggande litteratursynen är snarlik. I Lgr 62 anges som ett av ämnets syften att ”väcka [elevernas] intresse för god litteratur och uppodla deras sinne för språkets skönhet”.<sup>40</sup> Skillnaderna i synen på mediekulturen i jämförelse med vår tids styrdokument blir också uppenbar:

Förmågan att lyssna och se har i vår tid stor betydelse. Det är därför angeläget, att skolan söker bibringa eleverna goda lyssnar- och åskådarvanor, bl.a. genom att berika deras bild- och ljudupplevelser, motverka smakförsämning och utveckla deras kritiska sinne.<sup>41</sup>

---

36 Den mest iögonenfallande förändringen är att de omfattande läsanvisningarna och de långa uppräkningsarna av författare och verk som ska läsas försvinner i 1975 års supplement för svenskämnet på de tre- och fyraåriga linjerna (Lgy 70 – *Supplement* 22). För de tvååriga linjerna existerade ett annat svenskämne med betydligt lägre ambitionsnivå vad gäller den litteraturhistoriska bildningen.

37 Detta gäller alltså inte de tvååriga linjerna, som efter den integrerade gymnasieskolans införande 1970 i praktiken övertar den gamla fackskolans ”lägre” färdighetsorienterade svenskämne. Se Gun Malmgren, ”Svenskännets identitetskriser – moderniseringar och motstånd”, *Svenskännets historia*, red. Jan Thavenius, Lund 1999, s. 90–118.

38 Lgy 65, *Läroplan för gymnasiet*, Stockholm 1965, s. 83.

39 Lgy 70, *Läroplan för gymnasieskolan. II. Supplement*. [Tre- och fyraåriga linjer], Stockholm 1975, s. 244.

40 Lgr 62, *Läroplan för grundskolan*, Stockholm 1962, s. 125.

41 *Ibid.*, s. 141.

De tidiga styrdokumenterna byggde på klara och tydliga värdehierarkier och distinktioner; mellan högt och lågt, mellan skriften och andra uttrycksformer, mellan ämnets självklara centrum och dess periferi. Eller annorlunda uttryckt – mellan ordets konst och mediernas okonst.

Men har vi då med de senaste styrdokumenterna tagit det fulla steget in i den postmoderna kulturaliseringen? Det kan som sagt förefalla så. Vissa för kanontänkandet helt avgörande fundament tycks upprekta. I Skolverkets kommentarmaterial till grundskolans senaste kursplaner skriver man:

Att beskrivningar av stoff har lyfts ur kursplanerna betyder inte att stofffrågorna är mindre viktiga. Det betyder att det finns så mycket alternativt stoff att välja på, att det är omöjligt att i de nationella kursplanerna ange vilket stoff som skall väljas för att konkretisera innehållet.<sup>42</sup>

Att ge anvisningar om vilket stoff som ska studeras avvisas alltså som en principiell omöjlighet. Med en sådan grundsyn är också de-kanoniseringen ett faktum. Detta märks tydligast genom vad som *inte* finns med i dokumenten. Borta är nämligen *alla* namngivna verk och författare, men också annat som kan dofta kanon såsom epokbenämningar och stilriktningar. Litteraturstudiets överordnade legitimeringsgrund har förskjutits från en betoning av andlig odling och estetisk fostran till en betoning av olika aspekter av det kulturella. Så har till exempel den traditionella legitimeringen av ämnet som en befrämjande faktor i utvecklingen av den personliga identiteten nu kompletterats på en viktig punkt. Första meningen under rubriken ämnets syfte för gymnasieskolan lyder: ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten.”<sup>43</sup>

Sammanfattningsvis och lite tillspetsat kan de nu gällande kursplanerna i svenska därför sägas illustrera några av teoriboomens viktigaste moment och rörelser: författarens död (Barthes, Foucault), från verk till text (Barthes), från litteraturstudier till kulturstudier (Easthope, cultural studies). Men vid närmare beaktande visar det sig trots allt vara en kulturell vändning med visst förhinder.

Det finns nämligen fortfarande spår av ett kanoniskt tänkande. Riskerna med det vidgade textbegreppet balanseras med att man fortfarande lyfter fram vissa texttyper som särskilt centrala och betydelsefulla. För grundskolans svenskämne utgörs dessa av skönlitteratur, film och teater. För gymnasieskolans svenskämne anar man den fortsatta närvaron av en kanondiskurs i formuleringar som följande: ”[Eleven] får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider.”<sup>44</sup> I jämförelse med de äldre styrdokumenterna framstår förvisso detta som ett slags *kanon light* men det visar att man trots allt känt sig tvungen att bevara en del av det litteraturhistoriska bildningsämnet svenska.

En annan indikation på att den kulturella vändningen inte kan omfamnas till fullo är den motsägelsefulla förekomsten av såväl traditionella som postmoderna legitimeringsgrunder för litteraturläsning. Å ena sidan har vi som sagt en mängd faktorer som vrider litteraturstudiet i kulturalistisk riktning. Men parallellt med detta reproduceras ett antal traditionella och pre-kulturalistiska svar på frågorna om hur och varför man ska studera litteratur i skolan. En viktig komponent i skolans litteratursyn har alltid varit föreställningen om *den goda litteraturen*. Den litteratur eleverna kommer i kontakt med i skolan är god och genom läsningen av den förutsätts eller förväntas eleverna också bli goda. Två citat från först grundskolans och därefter gymnasiet kursplaner får exemplifiera:

---

42 Grundskolan. *Kommentarer till kursplaner och betygsriterier*, Skolverket, Stockholm 2000, s. 12.

43 Kursplan i svenska för gymnasiet 2000, s. 115.

44 Kursplan i svenska för gymnasiet 2000, s. 116.

Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formars till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden.<sup>45</sup>

[Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven] genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera mot.<sup>46</sup>

Dessa legitimeringar befinner sig på kollisionkurs med de litteratursyner som blivit framträdande i den postmoderna teoriboomens kölvatten. Tanken om litteraturen som en alltigenom och i alla sammanhang god företeelse skulle där avfärdas som en myt. Ett grundantagande i samtida kulturteori är att alla kulturella fenomen, ”höga” såväl som ”låga”, skall läsas kritiskt (en vanligt förekommande synonym benämning på samtida teori är ju för övrigt just *critical theory*). Men med en litteratursyn som utgår ifrån att litteratur är en definitionsmässigt god företeelse finns det varken behov av eller utrymme för någon ”misstankens hermeneutik”. Det är minst sagt slående att det inte i någon av de senaste fyrtio årens kursplaner i svenska talas om att litteratur skall läsas kritiskt. Det kritiska tänkande som annars omhuldas av den pedagogiska och utbildningspolitiska retoriken har konsekvent reserverats för andra domäner: masskultur, medier, reklam och propaganda.

Trots dessa motrörelser till den kulturella vändningen måste man säga att svenskämnet – till skillnad från litteraturvetenskapen – genomgått en stark kulturalisering, och detta i ett par olika avseenden. Svenskämnet (inklusive litteraturstudiet) har blivit ett kulturämne genom:

- (1) betoningen av begreppet kulturell identitet och frågor om mångkulturalitet
- (2) vidgningen av textbegreppet till att omfatta andra kulturella texter än de kanoniserade skönlitterära
- (3) den i likhet med övriga skolämnen flitiga användningen av ett expanderat antropologiskt kulturbegrepp (”allt är kultur”)
- (4) betoningen av kulturarvet

Den sista punkten kan vid en första anblick tyckas malplacerad. Är inte talet om kulturarv i stället en kvarleva från det litteraturhistoriska bildningsämnets glansdagar? Ja och nej. Kulturarvsretorikens come-back kan, menar jag, ses som ena sidan av det mynt vars andra sida heter mångkultur. Spänningen mellan kulturarv och mångkultur genomsyrar, som jag redan varit inne på, styrdokumentet. Mångkulturalismen bejakas genomgående, men måste också underförstått regleras på något sätt. Detta blir en uppgift för kulturarvet och värdegrunden.<sup>47</sup> Svenskämnet kulturella vändning handlar därför på ett plan om mötet med den Andre.

Detta förhållande blir mera synligt om man sätter svenskämnet i relation till ett annat skolämne, nämligen svenska som andraspråk. Svenska som andraspråk vänder sig till elever som har ett annat modersmål än svenska. Kursplanerna för de två ämnena i grundskolan är på många punkter likartade eller identiska. Men i en av målformuleringarna framträder en intressant skillnad. Där eleven som följer det vanliga svenskämnet genom litteraturläsningen skall lära sig förstå värdet av kulturell mångfald, skall eleven som har svenska som andraspråk i stället lära sig förstå svensk kultur och svensk värdegrund. Undervisningen i svenska skall

---

45 Kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan citeras här och fortsättningsvis efter *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000*, Skolverket, Stockholm 2002. A.a., s. 99.

46 Kursplan i svenska för gymnasiet 2000, s. 116.

47 För en utförligare diskussion se Persson 2005 och antologin *Värdegrund och svensk etnicitet*, red. Göran Linde, Lund 2001.

sträva efter att eleven ”får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen”.<sup>48</sup> I motsvarande formulering för ämnet svenska som andraspråk skall det strävas efter att eleven ”får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar och även lär känna skönlitteratur från andra delar av världen”.<sup>49</sup>

I det första fallet är mångkulturen prioriterad, i det andra kulturarvet, och i båda har litteraturen underordnats kulturen. De två målformuleringarna är förvisso öppna för tolkning. Men eftersom det första citatet specifikt handlar om litteraturläsning är det rimligt att anta att även det andra gör det. I så fall infinner sig frågan om kursplaneförfattarna föreställer sig litteraturen som ett slags behållare vars innehåll helt enkelt är kultur. Den svenska skönlitteraturen ses som en bärare av i första steget svensk kultur och i nästa steg svensk värdegrund. De Andra, i det här fallet de elever som läser svenska som andraspråk, antas redan vara (eller representera det) mångkulturella. De har inte samma behov av att lära sig inse värdet av mångfald eftersom de själva förkroppsligar det. De behöver i stället lära sig förstå den svenska kulturen för att förhoppningsvis kunna inlemmas i den. Eleven som läser svenska är däremot redan svensk. Han eller hon behöver i stället lära sig förstå mångkulturen utan att för den skull överge den svenska nationella identitet som till syvende och sist konstrueras som både grundläggande och överordnad. Om denna tolkning stämmer skulle vi alltså stå inför ett svenskämne där litteraturstudiet är inskrivet i ett nationaliserings- och assimileringssprojekt.

Liknande iakttagelser kan göras för gymnasiet två svenskämnen. Svenska som andraspråk har på gymnasiet ett uttalat kontrastivt perspektiv som uppmuntrar jämförelser mellan den ”egna kulturen” och ”den svenska kulturen”. I kursplanens skrivningar framstår den svenska kulturen (som alltid omtalas i bestämd form singularis) som något enhetligt och monokulturellt. Märkligt nog talas det i jämförelse med kursplanerna för andra ämnen väldigt lite om att vi lever i ett mångkulturellt samhälle här. Den dominerande tankefiguren är i stället att vi har två avgränsade kulturer som ska jämföras med varandra, varvid en resa från den ena in i den andra framstår som det yttersta målet. Ämnet ”syftar också till att fördjupa förståelsen av livet i Sverige, så att eleverna blir allt mer delaktiga i svenska förhållningssätt och traditioner”.<sup>50</sup> Litteraturläsningen spelar en roll i detta projekt genom att ”öka elevernas medvetenhet om den betydelse skönlitteraturen har för språkutveckling och kulturförståelse”.<sup>51</sup>

Trots alla skillnader i övrigt är det ändå slående hur legitimeringsgrunden för litteraturläsning i svenskämnet på ett sätt alltså har vänt tillbaka till sitt ursprung. När modersmålsundervisningen konsoliderades under andra halvan av 1800-talet tilldelades ämnet – och då inte minst litteraturläsningen – en nyckelroll i tidens stora projekt: att forma den nationella identiteten.<sup>52</sup> Då bevittnade man etableringen av nationalstaten. Idag bevittnar vi dess avveckling. Då var det den gamla latinkulturen som utgjorde den starka kraft som ämnet tvingades kämpa mot och definiera sig själv i förhållande till. Idag finns det mycket som tyder på att denna kraft utgörs av den nya mångkulturen.

### ***Kulturaliseringens dubbla logik***

Kulturaliseringen är tveeggad och motsägelsefull. Den fungerar de-kanoniserande samtidigt som den återinskriver delar av det kanoniska tänkandet. Den fungerar de-nationaliserande genom sitt fokus på mångkultur och interkulturell förståelse, samtidigt som den verkar re-na-

---

48 Kursplan i svenska för grundskolan 2000, s. 97.

49 Kursplan i svenska som andraspråk för grundskolan 2000, s. 103.

50 Kursplan i svenska som andraspråk för gymnasiet 2000, s. 126.

51 Ibid.

52 Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppföstran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm/Stehag 1991.

tionaliserande genom betoningen av det svenska kulturarvet och den svenska värdegrunden. Som Hans Hauge observerat för danska förhållanden (den nya skollagen/läroplanen för den danska folkskolan 1994) innebär detta scenario att litteraturen underordnas eller ersätts av kultur:

Hvad har erstattet litteraturen? Det er slet ingen tvivl: *Kultur*. Dette begreb tilhører to diskurser dels kunstens og dels antropologiens. Det er den sidstnævnte videnskabs bestemmelse af begrebet, der har vundet. Skolen har i den grad fået et kulturchok. Kultur indgår stort set i alle fag som en del af formålet, man skal forstå eller få indblik i egen eller andres kultur. Fagene er blevet antropologiserede: alle kan de beskrives som "cross-cultural hermeneutics".<sup>53</sup>

Enligt Hauge får man i den danska skollagen nästan intrycket av att vi aldrig har förstått så lite av "de andra" som nu, vilket är märkligt med tanke på den täta kulturella trafik som präglar dagens samhälle: "Aldrig har vi rejst så meget; aldrig har det fremmede været så nær ved os (hvorved det ikke længere er fremmed); aldrig har vi set så meget fra andre 'kulturer', alligevel fremtræder det, som om vi intet forstår."<sup>54</sup> Det paradoxala är att även den "egna" danska kulturen framstår som främmande, eftersom den lyfts fram som något eleverna skall göras bekanta med. Frågan är, skriver Hauge, vad kultur betyder då?

Derfor kan kultur ikke længere betyde levevis eller vaner, for dem er man fortrolig med. Det kan være, at dem der skal gøres fortrolige er de fremmede, men da er skolens formål assimilation – hvilket ikke kan udelukkes. Visse ting tyder på, at dansk kultur derfor kun kan forstås på en måde: Dansk litteratur. Den kan alle gøres fortrolige med som en *kulturrel* størrelse.<sup>55</sup>

Parallellerna till svenskämnet är slående, trots frånvaron av listor med nationella kanoniska verk som alla elever skall läsa här.<sup>56</sup> Nyckelordet för litteraturstudiet är inte längre litteratur utan kultur. För elever med annat modersmål än svenska kan litteraturen fungera som ett redskap i integrationens tjänst. "[D]en svenska litteraturen poängteras, eftersom litteraturläsningen för dessa elever är en väg in i det svenska samhället och kulturen."<sup>57</sup> Men kulturaliseringen gäller alltså också det vanliga svenskämnets litteraturstudium. Och även resterna av det kanoniska tänkandet visar sig vid närmare beaktande vara delvis inbäddade i kultur, som i den tidigare citerade skrivningen från gymnasiet kursplan i svenska: "[Eleven] får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i *kulturer* från olika tider."<sup>58</sup> Med undantag av ordet "nordiska" är formuleringen identisk i kursplanen för svenska som andraspråk.

---

53 Hans Hauge, *Liv og litteratur i risikosamfundet*, Århus 1998a, s. 39.

54 Ibid.

55 Ibid., s. 45f.

56 Den rapport om dansk litteraturs kanon som presenterades 2004, och som innehåller listor på vilka danska författare alla elever i folkskolan och gymnasiet skall läsa, förändrar enligt Hauge bilden något. Fokus i debatten är nu på det nationella på ett helt annat sätt än när den tio år tidigare utgivna rapporten med samma namn sjösattes. Hauge bör veta vad han talar om eftersom han var ordförande i "kanonudvalget" den gången. Hauge skriver: "Det nye ved debatten ti år senere er følgende: nu er det det danske eller det nationale, der skal bevares og ikke det almene eller det historiske. Nu er det fælles værdier, der skal styrkes af litteraturen. Det kan muligtvis forklares ved, at den europæiske integration er gået i stå. Den nye EU-traktat lægger stor vægt på at respektere iboende nationale identiteter. Der finder klart en re-nationalisering sted." Hauge, "Kanon dengang og nu", *Standart*, nr 3 2004, s. 27.

57 *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*, Skolverket, Stockholm 2000, s. 53.

58 Kursplan i svenska för gymnasiet 2000, s. 116, min kursiv.



Svenskämnet i skolan löper kanske paradoxalt nog en större risk än litteraturvetenskapen att fungera som nationalistiskt just eftersom man har ett kulturaliserat litteraturstudium. Litteraturvetenskapen har trots den starka inriktningen på nationallitteraturen inte de krav på *tro och övertygelse* som en bekännelse till *kultur* ofta implicerar. I en artikel om litteraturläsningens olika tänkbara funktioner i andraspråksinläring menar Hauge att en antropologiserad litteraturpedagogik som uppfattar litteraturen som en väg in i den främmande kulturen riskerar att inkräkta mer på den Andres frizon än vad en snävt estetisk pedagogik skulle göra:

Denne form for undervisning og brug af litteratur som del av noget større, nemlig kulturen, griber langt længere ind i minoriteternes liv, for den vil ændre hele deres livsform og livsmåde. Hvis kultur er livsform, omfatter den alt fra religion til spisevaner. Den national-litterære brug af litteratur, derimod, levner den enkelte indvanderer et frirum til sin egen kultur eller litteratur. Hvis det nationale forbliver identisk med det litterære, invaderer man ikke den andens urørlighedszone. Vi kender det fra andre sammenhænge. Hvis man f.eks. studerer engelsk litteratur, da bliver man en litteratur rigere, men man bliver ikke englænder deraf. Man får i bedste fald *agtelse* for engelsk kultur, men man assimileres ikke med den, man giver den anerkendelse.<sup>59</sup>

Med sitt renodlade estetiska, och av den kulturella vändningen opåverkade, perspektiv spelar litteraturvetenskapen inte samma höga spel som svenskämnet. En undervisning om svensk litteratur som *litteratur* kräver inte ackulturation eller assimilering, även om det kanske inte heller, som Hauge verkar förutsätta, *utesluter* det. Skillnaderna mellan de två centrala arenorna för litteraturundervisning beror bland annat på att svenskämnet och skolan (sent omsider) på ett helt annat sätt än litteraturvetenskapen *tvingats* förhålla sig till kulturell heterogenitet. Det litteraturvetenskapliga klassrummet är till skillnad från svenskämnets klassrum i regel inte mångkulturellt, varken i termer av social klass eller etnicitet (i till exempel Malmös skolor har däremot cirka femtio procent av eleverna ett annat modersmål än svenska). Litteraturvetenskapen hemsöks därför inte av alla de motsägelser och motsättningar som följer med den kulturella vändningen, men riskerar å andra sidan att framstå som ett alltmer musealt och otidsenligt ämne.

Teoriboomen och den kulturella vändningen har inneburit både vinster och förluster. Vi har sett en välkommen vitalisering av hela humaniora, men också tendenser till rutinisering och trivialisering av det som till en början framstod som nytt och spännande. Vidgningen av kulturbegreppet till att också omfatta populärkultur var en sådan landvinning, som dock riskerar att undermineras av en, särskilt inom vissa grenar av cultural studies, populistisk strömning som tillskriver popularitet ett positivt värde i sig. Men att kritisera de nya kulturstudierna som helhet för populism är både förutsägbart och okunnigt.<sup>60</sup> En intensiv debatt om detta problem har förts och förs nämligen av fältets egna aktörer sedan länge.<sup>61</sup>

Men det är som bekant inte bara populärkulturen som inkluderats i det vidgade kulturbegreppet utan i stort sett allting. Tankefiguren att "allt är kultur", som bland annat frodas i skolans styrdokument, men som också har sina akademiska motsvarigheter, leder i värsta fall till ett banalt kulturbegrepp som riskerar att tömmas på mening. En för skolan konstruktivare och radikalare konsekvens av kulturaliseringen kunde till exempel varit att ta fasta på alla

---

59 Hans Hauge, "Skal tamiler læse Wergeland?", *Litteraturmøte. Artiklar om bruk av litterære tekstar i undervisninga for studentar og elevar med anna morsmål enn norsk*, red. Reidun Aambø, Oslo 1998b, s. 134.

60 I sitt generalangrepp på cultural studies gör sig Johan Lundberg skyldig till detta misstag. Se Johan Lundberg, "Cultural Studies – akademiskt nytänkande eller 68-vänsterns revanschistiska återtag?", *Tvärnsnitt*, nr 1 2004, s. 72–80.

61 Se Jim McGuigan, *Cultural Populism*, London & New York 1992. Problematiken diskuteras också i antologin *The Aesthetics of Cultural Studies*, red. Michael Bérubé, Oxford 2005, som även tacklar de vanliga anklagelsepunkterna mot fältet om att det reducerar all kultur och estetik till ideologi.

kunskapens kulturellt och historiskt situerade natur. I stället är allt kultur och alla kunskaper (ämnen) skall ses som delar av kulturarvet.

En med den enorma differentieringen av kulturbegreppet motsatt men ändå besläktad tendens är att betrakta kultur som någonting i grunden homogent. Det är denna tankefigur som spökar i svenskämnets tal om den svenska litteraturen som en kungsväg in i den svenska kulturen. Här riskerar kultur att fetischeras som något enhetligt och oföränderligt på ett sätt som påminner om Thomas Hylland Eriksens karakteristik av "kulturterrorismen":

Vi är uppfostrade att tänka på kultur som ett *ting* som tillhör ett *folk*, som har fysiska gränser och som bygger på det *förflutna*. Man pladdrar tanklöst om kulturer i flertal, om norsk kultur och svensk kultur, invandrarkultur (sic!) och serbisk kultur, om indiankultur och afrikansk kultur, som om dessa storheter vore transcendentala matriser, som om de kunde spåras genom historien som oföränderliga strukturer. Och så rabblar man upp tomma fraser om att alla måste ha rätt till en kultur, samtidigt som man utkämpar en omöjlig kamp om att definiera "det typiska" med sin "egen kultur" – omöjlig därför att terrängen där ute förändrar sig fortare än vår karta är i stånd att anpassa sig till.<sup>62</sup>

Den politisering av litteraturstudierna som den kulturella vändningen ofta ses som ett uttryck för har på ett liknande sätt både en fram- och en baksida. Att kultur bär spår av ideologier är en viktig insikt, men att reducera all kultur till ideologi skulle vara ett exempel på vulgärmaterialism av värsta sorten. Till skillnad från vad många av cultural studies' vedersakare tycks tro är det sistnämnda emellertid en position som inte har särskilt många (om ens några) anhängare. Ett fokus på ideologiska strukturer i litteraturen behöver inte – och får inte – innebära att den estetiska dimensionen träder i bakgrunden. Raymond Williams insisterar i en ofta citerad passage på att litteratur och ideologi står i ett sammanflätat men ytterst komplext förhållande till varandra:

Om vi förväntas tro att all litteratur är "ideologi" i den grova meningen att den dominerande avsikten med den (och följaktligen vårt enda gensvar) är förmedling eller påtryckning av "sociala" eller "politiska" åsikter och värderingar kan vi bara till sist vända ryggen till. Om vi förväntas tro att all litteratur är "estetisk" i den grova meningen att den dominerande avsikten med den (och följaktligen vårt enda gensvar) är skönheten i språket och formen, kanske vi hänger med något längre men kommer slutligen i alla fall att vända ryggen till.<sup>63</sup>

Den kulturella vändningens inflytande på litteraturstudiet är alltså en komplicerad och motsägelsefull historia som kräver komplexa och reflekterade responser och förhållningssätt. Alternativen är inte att antingen bejaka eller förkasta fenomenet, utan att försöka förstå de mekanismer som sätts i arbete när talet om kultur sprider sig till nya, akademiska såväl som utom-akademiska, områden. Så måste till exempel den kulturella vändningen inom humaniora sättas i relation till mera genomgripande samhälleliga processer där kultur kommit att inta en särställning. Detta gäller särskilt fenomen som å ena sidan mångkulturalitet och identitetspolitik, och å andra sidan den nya estetiserade upplevelseekonomin. Relationerna mellan samhällsförändringarna och förändringarna inom litteratur- och kulturstudierna kännetecknas naturligtvis inte av enkla, oförmedlade orsakssamband. Men att det existerar samband, och att dessa förtjänar fördjupad diskussion och analys, är uppenbart.

---

62 Thomas Hylland Eriksen, *Kulturterrorismen*, Nora 1999, s. 17f.

63 Raymond Williams, *Marx och kulturen* (1977), Stockholm 1980, s. 125.

## Referenser

- Bennett, Tony, *Culture. A Reformer's Science*, London 1998.
- Bergsten, Staffan, red., *Litteraturvetenskap – en inledning*, Lund 1998.
- Bergsten, Staffan, "Själens balsam eller teoriens drivmedel? Litteraturvetenskapens kris återkommande ämne för intern debatt", *Uppsala Nya Tidning*, 1 augusti 2001.
- Bérubé, Michael, red., *The Aesthetics of Cultural Studies*, Oxford 2005.
- Bloom, Harold, *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider* (1994), Stockholm & Stehag 2000.
- Breitholtz, Lennart, *Litteraturens klassiker i urval och översättning*, Stockholm 1961–1974 och senare.
- Bränström Öhman, Annelie, "Fantasiens jättebin och feministernas förlorade heder", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 33–40.
- Culler, Jonathan, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford & New York 1997.
- Den svenska litteraturen, I–VII*, red. Lars Lönnroth, Sven Delblanc, m.fl., Stockholm 1987–1990.
- Eagleton, Terry, *After Theory*, New York 2003.
- Easthope, Antony, *Literary into Cultural Studies*, London & New York 1991.
- Elleström, Lars, *Lyrikanalys*, Lund 1999.
- Eriksen, Thomas Hylland, *Kulturterrorismen. En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*, Nora 1999.
- Estetiska programmet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, Skolverket, Gy 2000:05, Stockholm 2000.
- Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000*, Skolverket, Stockholm 2002.
- Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*, Skolverket, Stockholm 2000.
- Gustavsson, Michael, *Textens väsen. En kritik av essentialistiska förutsättningar i modern litteraturteori. Exemplet Cleanth Brooks, Roman Jakobson, Paul de Man*, Uppsala 1996.
- Gustavsson, Michael, "Litteraturteori i teorin och praktiken", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 4 2002, s. 51–64.
- Götselius, Thomas, "Den teoretiska texten", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 4 2002, s. 19–36.
- Hartman, Geoffrey H., *The Fateful Question of Culture*, New York 1997.
- Hauge, Hans, *Liv og litteratur i risikosamfundet*, Århus 1998a.
- Hauge, Hans, "Skal tamiler læse Wergeland?", *Litteraturmøte. Artiklar om bruk av litterære tekster i undervisninga for studentar og elevar med anna morsmål enn norsk*, red. Reidun Aambø, Oslo 1998b, s. 128–137.
- Hauge, Hans, "Kanon dengang og nu", *Standart*, nr 3 2004, s. 26–27.
- Hemmungs Wirtén, Eva, "Desperately Seeking Spivak. Litteraturvetenskapens Subjekt och Objekt", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 13–20.
- Holmberg, Claes-Göran & Ohlsson, Anders, *Epikanalys*, Lund 1999.
- Johansson, Anders, "Litteraturhistorien som natur. Reflektioner över grundutbildningens litteraturlistor", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 2 2001, s. 84–85.
- Landgren, Bengt, "Vad är en litterär text", *Litteraturvetenskap – en inledning*, red. Staffan Bergsten, Lund 1998, s. 19–32.
- Larsson, Lisbeth, "The Ethical Turn", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 60–64.
- Lentricchia, Frank, "Last Will and Testament of an Ex-Literary Critic", *Lingua Franca*, September/October 1996.
- Lgr 62, Läroplan för grundskolan*, Stockholm 1962.
- Lgy 65, Läroplan för gymnasiet*, Stockholm 1965.

- Lgy 70, *Läroplan för gymnasieskolan. II. Supplement*. [Tre- och fyraåriga linjer], Stockholm 1975.
- Linde, Göran, red., *Värdegrund och svensk etnicitet*, Lund 2001.
- Ljung, Per Erik, "Inbillning och utbildning", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 4 2002, s. 7–18.
- Lpf 94, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, Stockholm.
- Lundberg, Johan, "Cultural Studies – akademiskt nytänkande eller 68-vänsterns revanschistiska återgång?", *Tvårsnitt*, nr. 1 2004, s. 72–80.
- Luthersson, Peter, "Modernisterna, samhället och det politiskt korrekta. Om modernismens när, var och hur", *Tvårsnitt*, nr. 1 1997, s. 16–25.
- Luthersson, Peter, "Humanioras blodförlust. 11 punkter i en paranoiakritik", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 28–32.
- Malmgren, Gun, "Svenskämnetns identitetskriser – moderniseringar och motstånd", *Svenskämnetns historia*, red. Jan Thavenius, Lund 1999, s. 90–118.
- McGuigan, Jim, *Cultural Populism*, London & New York 1992.
- Nordisk kvinnolitteraturhistoria*, I–V, huvudred. Elisabeth Møller Jensen, Höganäs 1993–2000.
- Olsson, Bernt, & Algulin, Ingemar, *Litteraturens historia i Sverige*, Stockholm 1987.
- Olsson, Bernt, & Algulin, Ingemar, *Litteraturens historia i världen*, Stockholm 1990.
- Olsson, Ulf, "Teorins delning. En kritik av den hermeneutiska gemenskapen", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 4 2002, s. 77–91.
- Palm, Anders, "Det heteronoma tillståndet", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 1 2001, s. 10–18.
- Persson, Magnus, "Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och mot-sättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv", *Utbildning & demokrati*, nr. 1 2005, s. 35–61.
- Romberg, Bertil, *Att läsa epik*, Lund 1970.
- Sjöberg, Birthe, *Dramatikanalys*, Lund 1999.
- Thavenius, Jan, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm/Stehag 1991.
- Williams, Anna, "Genus! Genus överallt! Genusforskningens fäste i litteraturvetenskapen", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4 2000, s. 82–90.
- Williams, Raymond, *Marx och kulturen* (1977), Stockholm 1980.

### **Elektroniska källor**

- Institutionen för idéhistoria och litteraturvetenskap, Stockholms universitet, "Kursplan för grundkurs i litteraturvetenskap, 20 poäng". Hämtat från <<http://www.littvet.su.se/littvet/kursplaner/KPgrk20.html>>. Hämtat 26 januari 2005.
- Institutionen för idéhistoria och litteraturvetenskap, Stockholms universitet, "Kursplan för fortsättningskurs i litteraturvetenskap, 20 poäng". Hämtat från <<http://www.littvet.su.se/littvet/kpl/fkkpl.html>>. Hämtat 26 januari 2005.
- Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, "Kursplan för litteraturvetenskap, grundkurs, 20 poäng, LV 1300". Hämtat från <<http://www.lit.gu.se/kursplaner.htm>>. Hämtat 26 januari 2005.
- Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, "Kursplan för litteraturvetenskap, fortsättningskurs, 20 poäng, LV 2300". Hämtat från <<http://www.lit.gu.se/kursplaner.htm>>. Hämtat 26 januari 2005.
- Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet, "LIV 040: Litteraturvetenskap 1–40p". Hämtat från <<http://www.litt.lu.se/meny/Utbildning/Grundutbildning>>. Hämtat 26 januari 2005.

Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, "Litteraturvetenskap A". Hämtat från <<http://www.littvet.uu.se/littvet%20A.html>>. Hämtat 26 januari 2005.