



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

”Den finns redan, den sitter i väggarna”

En studie om gymnasielärares syn på litteraturkanon

Olof Malmström

Termin: VT 2026

Kurskod: ÄSVM12

Handledare: Rikard Loman

Examinator: Anders Sigrell

Sammandrag

Syftet med denna uppsats är att presentera en nyanserad bild av litteraturkanon, ett aktuellt och omstritt ämne, genom att undersöka hur lärare resonerar om det. För att besvara studiens frågeställningar genomfördes semistrukturerade intervjuer med sju gymnasielärare i svenska utifrån tre teman, nämligen urval av verk, politisk kontext och didaktisk potential. Teorin utgörs av Tomas Englunds utbildningsfilosofier och Louis Althussters ideologiska statsapparater. Resultatet visar att lärarna prioriterar de estetiska värdena i litteraturen över andra aspekter, att de tror att regeringens nya kanon kan vara till nytta för nyexaminerade lärare och att de föredrar att variera mellan klassiker och moderna verk i sin undervisning. Vidare visar resultatet att lärarna hyser stark tilltro till en inofficiell kanon, som överensstämmer med den officiella kanon i stora drag, och att de är positivt inställda till Skolverkets läslistor. Däremot är de kritiska till vissa aspekter av kanon, exempelvis att den kan användas som ett nationalistiskt projekt, och de är negativa till idén att den läggs till i läroplanen. En slutsats som studien drar är att litteraturkanon har en stark, om än inofficiell, ställning i gymnasieskolan men att den förändras över tid. Vidare efterfrågas ytterligare studier för att utforska detta aktuella ämne.

Nyckelord: litteraturkanon, läslistor, utbildningsfilosofier, ideologiska statsapparater

Abstract

English title: *“It’s already there; it’s woven into the fabric of the school”*: A study of upper secondary teachers’ perspectives on a literary canon

The purpose of this thesis is to present a nuanced perspective on the literary canon, a current and controversial topic, by examining the reasoning of upper secondary school teachers. To answer the research questions, semi-structured interviews were conducted with seven teachers of Swedish regarding three themes, namely selection of works, political context, and didactic potential. The theoretical framework consists of Tomas Englund’s educational philosophies and Louis Althusser’s ideological state apparatuses. The results show that teachers prioritize the aesthetic values of literature over other aspects, that they believe that the government’s new canon may benefit newly qualified teachers, and that they prefer to alternate between using classics and modern works in their teaching. Furthermore, the results indicate that teachers strongly believe in an unofficial canon, which broadly aligns with the official canon, and that they take a favourable view of the government’s new reading lists. On the other hand, they are critical of certain aspects of a canon and negative toward the idea of incorporating it into the national curriculum. Some conclusions drawn from this study are that the literary canon has a strong, though unofficial, status in upper secondary education but that it changes over time and that more studies are needed to investigate this current topic.

Keywords: literary canon, reading lists, educational philosophies, ideological state apparatuses

Förord

Att utforska kanon har varit ytterst intellektuellt stimulerande, eftersom det är ett ämne med många intressanta infallsvinklar. Det har varit en lärorik och emellanåt mödofylld resa med höga berg och djupa dalar. Att äntligen få presentera resultatet känns fantastiskt.

Inför examensarbetet fick vi lärarstudenter höra att vad man än väljer att skriva om kommer man att bli expert på ämnet i fråga. Om det stämmer kan jag nu stoltsera med att vara expert på kanon. Med denna expertis i ryggen är jag redo att ge mig i kast med läraryrket.

Jag vill tacka min handledare Rikard för att ha gett mig god vägledning under hela resans gång. Jag vill också rikta ett stort tack till alla lärare som ställde upp i studien. Att skriva om era insiktsfulla svar var ett rent nöje och den absolut bästa delen av arbetet.

Lund, maj 2026

Olof Malmström

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Bakgrund	3
1.2.1 Begreppsförklaring	3
1.2.2 Politisk kontext	4
1.2.3 Koppling till styrdokument	7
2 Tidigare forskning	9
2.1 Magnus Persson	9
2.2 Lars Brink	10
2.3 Per Rydén	12
2.4 Studentuppsatser	13
3 Teoretiska perspektiv	14
3.1 Utbildningsfilosofier	14
3.2 Ideologiska statsapparater	16
4 Metod och material	18
4.1 Urval och avgränsningar	18
4.2 Datainsamling	19
4.3 Procedur	20
4.4 Analysmetod	21
4.5 Forskningsetiska överväganden	22
4.6 Kvalitetskriterier	22
5 Resultat och analys	23
5.1 Urval av verk	23
5.1.1 Ledande principer	23
5.1.2 Rättvis representation	24
5.1.3 Förslag på ändringar	26
5.2 Politisk kontext	27
5.2.1 Politisk påverkan på svenskämnet	27
5.2.2 Liberalerna och Sverigedemokraterna	28
5.2.3 Kanon som nationalistiskt projekt	29
5.3 Didaktisk användning	31
5.3.1 Klassiker eller moderna verk	31
5.3.2 Kanon som inspirationskälla	32
5.3.3 Obskyr litteratur i undervisningen	34

5.3.4 Kanons nytta för olika lärare	35
5.3.5 Pedagogiska utmaningar	36
5.4 Övriga teman	37
5.4.1 Skolverkets läslistor	37
5.4.2 Den inofficiella kanon	38
6 Diskussion och slutsats	40
6.1 Resultatdiskussion	40
6.1.1 Sammanfattning	40
6.1.2 Utbildningsfilosofierna	41
6.1.3 De ideologiska statsapparaterna	43
6.1.4 Jämförelse med tidigare forskning	45
6.2 Metoddiskussion	46
6.2.1 Trovärdighet, mättnad och överförbarhet	46
6.2.2 Alternativa metoder	47
6.3 Vidare forskning	47
6.4 Slutsats	48
Källförteckning	50
Bilaga 1: Intervjuguide	56
Bilaga 2: Presentation av ämnet och uppsatsen	57
Bilaga 3: Samtyckesblankett	58

1 Inledning

Poängen med kanon är att vara en sorts karta över den litterära terrängen med vars hjälp man kan hitta fram till de vackraste utkiksplatserna, de mest nervkittlande ravinerna, de grönaste oaserna och de otäckaste djunglerna. (Bergsten & Elleström 2020:37)

Som lärare behöver man ha fingerspetskänsla när man ska välja ut litterära verk att använda i sin undervisning, eftersom de måste uppfylla lärandemålen och anpassas till elevgruppen. Debatten om en litteraturkanon blossar upp med ojämna mellanrum och frågan fick förnyad aktualitet i samband med Tidö-regeringens införande av en svensk kulturkanon i september 2025 (Lundahl 2009:14; SVT Nyheter 2025). Lärares röster brukar dock, beklagligt nog, få litet utrymme i dessa debatter, trots att lärarna bör betraktas som givna experter (Persson 2011:165).

Ämnet är komplext, eftersom det är intimt förbundet med filosofiska och ideologiska åsikter. Har konsten ett egenvärde och bör den vara ett självändamål, i enlighet med den estetiserande hållningen *l'art pour l'art*, eller kan den användas instrumentellt och fylla andra ädla syften? Kan urvalet av kanoniserade verk motiveras utifrån högre principer – äkthet, skönhet etcetera – eller är deras anspråk blott baserade på subjektiv smak eller en vilja till makt? Hurdan är god kultur – demokratisk eller elitistisk, modern eller traditionell? Det faktum att ingen av dessa frågor har ett givet svar gör ämnet intressant att dryfta och utforska. Ambitionen med denna uppsats har varit att presentera en så nyanserad bild som möjligt av kanon.

Det råder inte heller något tvivel om att ämnet är känsloladdat. Ett exempel som illustrerar det är från Danmark, där det finns en kontinentalt färgad *Streitkultur* (Lundell 2017:77). I samband med att landet skulle införa kulturkanon år 2004 deklarerade den dåvarande kulturministern Brian Mikkelsen från Det Konservative Folkeparti att han förde en kulturkamp mot så kallad medeltida muslimsk kultur (Karlsson & Löfgren 2025:76). Han intog också den kontroversiella ståndpunkten: ”Der er kun danskere til at tage sig af den danske kulturarv” (Povlsen 2008:249).

Stämningen är mer tempererad i konsensuskulturen Sverige och inte lika uppskruvad som i kulturkriget USA (Brink 2006a:34; Harding 2025). Samtidigt är det en förhoppning med denna uppsats att bidra till debatt eller åtminstone – om man tycker att det ordet är negativt laddat – intellektuell diskussion, vilket kan vara relevant i dagens polariserade samhällsklimat med mediala ekokammare. Vem som helst kan delta i diskussionen om kanon, från skoleleven till

litteraturprofessorn (Brink 1992:17). Kanon är normerande med tydliga ställningstaganden – bra eller dåligt, gott eller ont, inkludering eller exkludering (Brink 1992:235; Stymne 2025:24).

Frågan om vilka litterära verk som bör läsas i skolan saknar enkla svar. Som svensklärare har man ett komplext uppdrag, där olika hänsyn behöver balanseras mot varandra. Man befinner sig i ett spänningsfält mellan kulturarv och samtid, mellan ämnestradition och elevrelevans samt mellan pedagogisk autonomi och politisk styrning (Jank & Meyer 1997:49; Kroksmark 1997:77). Diskussionen om litteraturkanon aktualiserar därför inte bara frågor om litteraturens värden utan också skolans bredare samhälleliga uppdrag.

Min nyfikenhet att utforska litteraturkanon väcktes efter att jag gjorde min praktikperiod på en gymnasieskola med stark kulturprofil, där vi arbetade mycket med klassiska verk på svensk- lektionerna. Angående ämnets politiska dimension hade jag redan ett stort intresse för politisk filosofi, exempelvis ideologier, även om mitt intresse för dagspolitik är ljust. Införandet av en kulturkanon var dock så pass spektakulärt att det motiverade mig att utforska det djupare.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna uppsats är att skapa fördjupad förståelse för ett aktuellt och omstritt ämne, nämligen litteraturkanon, och att utröna hur man som lärare kan förhålla sig till det didaktiskt. En ambition är att presentera olika perspektiv och ge en nyanserad bild av frågan. Utifrån detta syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor, där den första kretsar kring de innehållsliga, kontextuella och funktionella aspekterna av litteraturkanon:

- Hur resonerar lärare om litteraturkanon? Vad tänker de kring frågor som urval av verk, politisk kontext och didaktisk användning?
- Är de mer positivt eller mer negativt inställda till kanon och på vilket sätt?

Eftersom examensarbetet skrivs inom ämneslärarutbildningen ligger fokus på temat didaktisk användning. De förstnämnda två områdena – urval av verk och politisk kontext – är dock också viktiga, för genom att först diskutera ämnet utifrån teoretiska principer och kringliggande fakta kan man göra välgrundade ställningstaganden om den didaktiska praktiken. En avgränsning är att jag fokuserar på en snävare litteraturkanon snarare än en bredare kulturkanon, dels eftersom uppsatsen skrivs inom svenskämnet, dels eftersom skönlitteraturen ofta betraktas som hjärtat av en kanon (Johansson 2025). Fler avgränsningar presenteras i metodavsnittet.

1.2 Bakgrund

Med tanke på att ämnesområdet kan vara mindre känt för vissa läsare presenteras ett fördjupat bakgrundsavsnitt. Inledningsvis definieras och behandlas den centrala termen *kanon* och kopplas till närliggande begrepp. Sedan sätts ämnet in i en politisk kontext med redogörelser för politiska, historiska och akademiska aspekter. Slutligen relateras ämnet till tidigare och nuvarande läroplaner för att förankra det i skolsystemet.

1.2.1 Begreppsförklaring

Litteraturkanon har definierats på olika sätt med litet olika tyngdpunkter. Enligt en definition åsyftar begreppet ”den relativt fast fixerade grupp av verk och författarskap som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia” (Halkjaer 1977:33). Enligt en annan definition, där skolan och akademien hamnar i centrum, åsyftar litteraturkanon ”det urval av litterära verk som vid en viss tid läses i skolor, är föremål för forskning, hålls aktuella genom nyutgåvor osv.” (Vinge 1993). I en tredje definition, som fokuserar på kulturarvet, utgörs litteraturkanon av ”de diktverk vilka oberoende av enskilda läsares och forskares personliga tycke och smak anses utgöra det omistliga arv som varje ny generation av bildningssökande har att tillägna sig och föra vidare” (Bergsten & Elleström 2020:31). Denna uppsats utgår inte ifrån en bestämd definition utan behandlar kanon som en förening av alla dessa aspekter – vedertagna synsätt, skolpraktik, forskning och kulturarv.

Begreppet kanon, som översätts till ’norm’ eller ’rättesnöre’, har hämtats från teologin, där det åsyftar de texter som religiösa skrifttolkare sanktionerat som autentiska och heligt inspirerade (Bergsten & Elleström 2020:31). Kanonisering av litterära verk har förekommit i alla skriftkulturer sedan antiken och ännu längre tillbaka i fråga om Gilgamesh-eposet i Mesopotamien (Karlsohn 2009:237). Vid sidan av en större västerländsk kanon finns många skilda nationella sådana (Bergsten & Elleström 2020:31). I den klassiska västerländska kanon brukar man exempelvis räkna in Homeros, Sapfo, Dante, Shakespeare och Molière, medan några mer moderna exempel är Flaubert och Thomas Mann (Bergsten & Elleström 2020:32, 35–36).

I diskussionen om kanon finns återkommande normer. Enligt professorn i litteraturvetenskap Krzysztof Bak (2024:80–81) finns fyra normer som ofta åberopas vid kanonisering, nämligen att ett verk ”är bärare av essentiella estetiska värden”, att det ”utmärker sig genom att vara receptionshistoriskt långlivat”, att det ”förmedlar kvalificerat tankegods” samt att det ”utgör en

produkt av en mogen civilisation och en syntes av sin kulturens landvinningar”. Enligt en annan professor i litteraturvetenskap, Per Rydén (2012:230), står den grundläggande principfrågan mellan ett verks historiska betydelse och dess estetiska värde – Baks första två normer.

Det finns också några vanliga ideologiska argument och motargument. Högerns två centrala argument för kanon brukar vara att den består av tidlösa och högkvalitativa verk samt att den förmedlar moraliska och civilisatoriska värden, medan vänsterns två centrala motargument brukar vara att kanon är diskriminerande mot kvinnor och minoriteter samt att den är relativ och partikulär snarare än objektiv och universell (Karlsohn 2009:243–249). Denna studie syftar till att presentera en nyanserad bild av kanon genom att låta lärare resonera om den utifrån olika infallsvinklar i enlighet med den klassiska retoriska metoden *pro et contra* (Sigrell 2018:135).

Så hur sker kanonisering? I regel är det en anonym process, men ibland kan enskilda aktörer spela en avgörande roll såsom när Goethe använde sin prestige för att lyfta upp Shakespeare för omvärlden (Bergsten & Elleström 2020:33). Kanon utvecklas oftast långsamt och organiskt. De revideringar som sker beror på omständigheter såsom att dagens samhälle värderar demokrati högre och patriotism lägre än 1800-talets samhälle, vilket avspeglas i den svenska kanon genom en viss nedvärdering av Tegnér och Heidenstam (Bergsten & Elleström 2020:38–39). Det är också svårt att utvidga kanon, eftersom dess omfång med nödvändighet är begränsat (Ohlsson 2012:113). För varje kanoniserad text finns ett oräkneligt antal uteslutna, bortglömda och tystade texter, har det hävdats (Lundahl 2009:17).

Två närliggande begrepp är klassiker och tradition (Brink 1992:233–235; Bak 2024:81). Ett tredje närliggande begrepp är bildning, vilket har sina nationellt färgade varianter som svensk folkbildning, dansk *dannelse*, tysk *Bildung* och amerikansk *liberal arts* (SOU 2025:92:60). Ett fjärde närliggande begrepp är kulturarv, vilket omfattar dels en abstrakt betydelse, nämligen ”idéer och värderingar som ingår i en kulturens historia och som fungerar som en gemensam referensram”, dels en konkret betydelse, nämligen ”de föremål som är bevarade från äldre tider” [i form av arkitektur, konst etcetera] (Nationalencyklopedin, u.å.).

1.2.2 Politisk kontext

Kanon är ett politiskt laddat ämne, som inte kan frigöras från kultur- och utbildningspolitiska sammanhang. Kulturarv är alltid produkten av olika gruppers ideologier och således är kanon

en maktfråga (Persson 2007:24; Bohman 2008:124–125, 129; Bak 2024:80). Även den riktigt klassiska litteraturen, som lovprisas för sina konstnärliga egenskaper, kan vara genomsyrad av politiska ståndpunkter (Bergsten & Elleström 2020:42). Många av de akademiker som forskar om kanon argumenterar själva på en kulturpolitisk arena (Jönsson *et al.* 2008:7–10; Nielsen 2008:178).

I modern tid inleddes kanondebatten i USA efter att filosofen Allan Bloom publicerade sitt verk *The Closing of the American Mind* (1987), som förespråkade obligatorisk läsning av klassikerna och kritiserade universiteten för deras vänsterradikalism. Det åtföljdes av litteraturprofessorn Harold Blooms verk *The Western Canon* (1994), som förordade estetisk läsning av klassikerna och kritiserade *the school of resentment* bestående av feminister, marxister och postkolonialister. Denna kulturdebatt, som framför allt bedrevs inom amerikansk humaniora, har beskrivits som en av de viktigaste under hela 1900-talet (Brink 2006a:27; Karlsohn 2009:237–242).

År 2004 beslutade en dansk högerregering att införa en litteraturkanon med fjorton författarskap som skulle vara obligatoriska i skolans undervisning. Det tillkom också en historiekanon med tjugonio globala händelser och förlopp, som skulle ligga till grund för historieundervisningen i grundskolan (Wienberg 2008:38). Dansklärarnas åsikter om kanon har över lag varit positiva (SOU 2025:92:43). Den har dock kritiserats för att representera Köpenhamn på bekostnad av andra delar av landet – vilket beror på en lång historia av centraliserad statsmakt – och för att ha en skev könsfördelning, vilket ledde till att Socialdemokratiet uppdaterade och reviderade författarlistan år 2025 (Nielsen 2008:243; SOU 2025:92:48).

År 2006, samma år som även Nederländerna beslutade att införa en kulturkanon, drog en debatt i gång i Sverige efter att liberalen (dåvarande folkpartisten) Cecilia Wikström publicerade en debattartikel i vilken hon pläderade för en svensk litteraturkanon. Ett av hennes argument var att litteraturen kunde fungera som ett verktyg för att integrera människor i det svenska språket och den svenska kulturen, vilket orsakade hätska reaktioner (Persson 2007:11). Kritikerna anklagade Wikström för att bedriva främlingsfientlig kulturkamp, medan försvararna instämde i argumentet att skolan borde fungera som en motvikt mot samtidens medialiserade och fragmentiserade kultur (Ohlsson 2012:106–107).

Liberalerna lade fram motionen *Litterär kanon* (Sveriges riksdag 2006), som avslogs av riksdagen. I samband med Sverigedemokraternas inträde i riksdagen år 2010 lade Mattias

Karlsson fram motionen *Införandet av en svensk kulturkanon* (Sveriges riksdag 2010), i vilken den danska kulturkanon lyftes fram som en förebild. Efter att denna motion också fått avslag var det ett tredje parti som blåste nytt liv i frågan, nämligen Kristdemokraterna, som år 2013 väckte motionen *Klassikerlista i skolan* (Sveriges riksdag 2013), där man argumenterade för betydelsen av gemensamma referensramar i ett pluralistiskt samhälle. Även denna avlogs.

Den politiska realiseringen initierades år 2022, då det fastslogs i Tidöavtalet att en svensk kulturkanon skulle tas fram (Kulturdepartementet 2023). I samma avtal slogs det fast att en oberoende expertgrupp skulle utarbeta läslistor, med både svensk och internationell litteratur, för grund- och gymnasieskolan, som sedan verkställdes av Kulturrådet och Skolverket (2024a). I december 2023 tillsattes en kommitté under ledning av historieprofessorn Lars Trägårdh, som fick direktiv att tillsätta fristående expertgrupper för att utmejsla en kulturkanon.

Resultatet presenterades den 2 september 2025. Sveriges kulturkanon består av hundra utvalda verk inom tio olika områden, vilka delas upp i två kategorier: konstarter (litteratur, musik etcetera) och samhälle (religion, ekonomi etcetera). Litteraturkanon är i sin tur indelad i nio prosaverk och ett tionde litterärt verk bestående av en ”antologi” med tio dikter ur den svenska lyriken. Här är en lista över verken i litteraturkanon, vilka diskuteras i studien och är utgångspunkten för en av intervjuguidens frågor:

Prosaverk	Dikter
Carl Jonas Love Almqvist, <i>Det går an</i> (1839)	Lasse Lucidor, ”Skulle jag sörja då vore jag tokot” (1688)
August Strindberg, <i>Giftas</i> (1884)	Carl Michael Bellman, ”Drick ur ditt glas” (1790)
Selma Lagerlöf, <i>Gösta Berlings saga</i> (1891)	Anna Maria Lenngren, ”Några ord till min kära dotter...” (1798)
Johan Turi, <i>Muittalus sámid birra</i> (1910)	Erik Johan Stagnelius, ”Vän, i förödelsens stund” (1826)
Karin Boye, <i>Kallocain</i> (1940)	Edith Södergran, ”Triumf att finnas till...” (1918)
Astrid Lindgren, <i>Pippi Långstrump</i> (1945)	Pär Lagerkvist, ”Det är vackrast när det skymmer” (1919)
Vilhelm Moberg, <i>Utvandrarna</i> (1949)	Nils Ferlin, ”Stjärnorna kvittar det lika” (1930)
Katarina Taikon, <i>Katitzi</i> (1969)	Gunnar Ekelöf, ”Eufori” (1941)
Maj Sjöwall och Per Wahlöö, <i>Den veder- värdige mannen från Säffle</i> (1971)	Tomas Tranströmer, ”Den halvfärdiga himlen” (1963)
	Sonja Åkesson, ”Äktenskapsfrågan I–II” (1963)

I den trehundra sidor långa rapporten ”En kulturkanon för Sverige” (SOU 2025:92) presenteras bland annat en bakgrund till projektet, redogörelser för vägledande principer och motiveringar av de utvalda verken. Det slås fast att man har utgått ifrån en bred definition av kulturbegreppet och följt tre ledord: bildning, gemenskap, inkludering (SOU 2025:92:15–16). Syftet med kanon beskrivs vara att den ska fungera som *avgångshall* eller *fönster* snarare än den traditionella idén om rättesnöre, alltså att den ska vara inspirerande och dynamisk snarare än tvingande och statisk (SOU 2025:92:17). Moderna verk från de senaste femtio åren är uteslutna på grund av närhet i tid, men kanon bör kunna revideras vart tionde år (SOU 2025:92:257). I anslutning till en reviderad läroplan ska det också tas fram läromedel som behandlar kanon och lärarhandledningar för lärare som vill integrera kanon i sin undervisning (SOU 2025:92:260–261).

Frågan om kanon har varit kontroversiell, särskilt i kultureliten. Förslaget väckte omedelbara protester från bland annat Författarförbundets ordförande och Svenska Akademiens ständige sekreterare (Rottböll 2022; Malm 2022). Mycket av kritiken hade en progressiv udd, exempelvis professorn i litteraturvetenskap Thomas Götselius (2024:100–101) som beklagade att kanon är ”reaktionär” snarare än ”framåtsyftande” och författaren Örjan Nyström (2025:106–107) som, med hänvisning till sociologen Zygmunt Bauman, kallade kulturkanon för en retrotopi. De som var positiva till kanon var regeringspartierna och några ledarskribenter och politiska kommentatorer (Persson & Lindberg 2024). Lärarkåren tycks ha haft en mer undanskymd roll i debatten och därför kan det vara viktigt att låta lärare komma till tals för att besvara uppsatsens syfte och utröna hur man som lärare kan förhålla sig till frågan.

1.2.3 Koppling till styrdokument

”Ordet kanon söker man förgäves i den svenska skolans kursplaner”, skrev universitetslektorn i litteraturvetenskap Lars Brink (1992:234) för nästan trettiofem år sedan. Det är möjligt att det kommer att ske en förändring, för i kanonkommitténs rapport står det följande: ”Vi föreslår att regeringen, i samband med den översyn av läroplaner och kurs- och ämnesplaner som följer av läroplansutredningens förslag, överväger att införa skrivningar om kulturkanon i relevanta delar av skolans styrdokument” (SOU 2025:92:12). Denna aspekt är beaktansvärd, eftersom lärarna i föreliggande studie fick ta ställning till huruvida de skulle vara positiva eller negativa till att kanon lades till i läroplanen.

Kulturkanon är nytt i Sverige, men närliggande begrepp och uttryck, exempelvis kulturarv, bildning och en gemensam referensram, har varit inskrivna i styrdokument under modern tid (Eliasson 2008:184–200). Denna historiska bakgrund ska presenteras. I undervisningsplanen U55 (Kungl. Skolöverstyrelsen 1955:6, 97) fastställdes att folkskolan hade som uppdrag att ”meddela en allmän medborgerlig bildning” och att ”orientera sig i vårt folks historia”. I läroplanen Lgr 62 (Kungl. Skolöverstyrelsen 1962:15) stod det att skolan skulle ge alla medborgare en gemensam referensram. Även i Lgr 69 (Skolöverstyrelsen 1969:12, 48, 184) och Lgr 80 (Skolöverstyrelsen 1980:16) nämndes en gemensam referensram, men i den senare fanns ingen koppling till ett gemensamt samhälleligt arv.

I propositionen *En ny läroplan för grundskolan* (Prop. 1992/93:220:7), där bildning och kulturarv lyftes fram, stod det: ”I en föränderlig tid blir det bestående viktigt.” I Lpo 94 (Skolverket 1994:5, 10) stod det följande: ”Medvetenheten om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar.” Eleven skulle också uppnå ”förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska kulturarv”.

Nuvarande läroplan Gy25 nämner kulturarv två gånger (Skolverket 2025:1–3, 6). Där står enligt följande: ”En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder.” Vidare skrivs det fram att eleven ska ha ”kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet” och det finns även en hänvisning till ”den gemensamma referensramen i samhället”. Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att idéer om bildning och kulturarv har djup förankring i svensk skolhistoria. Denna tradition utgör den bakgrund till vilken gymnasielärarna i föreliggande studie har att förhålla sig när de resonerar om kanon.

2 Tidigare forskning

Vid genomförandet av detta examensarbete lästes en mängd litteratur om kanon och kulturarv i allmänhet, men i detta avsnitt presenteras de centrala källor som berör svensk kanonbildning och litteraturkanon i skolan i synnerhet. Det är framför allt tre forskare som har studerat ämnet, nämligen Magnus Persson, Lars Brink och Per Rydén, vilka därför behandlas i egna avsnitt. Slutligen presenteras några tidigare studentuppsatser som skrivits angående ämnet.

2.1 Magnus Persson

Professorn i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning, Magnus Persson, har forskat mycket om litteraturkanon och dess plats i läraryrket och lärarutbildningen. Denna forskning har bland annat presenterats i boken *Varför läsa litteratur?* (2007), som publicerades i samband med föregående kanondebatt, då Folkpartiet drev frågan. Följande citat belyser flera väsentliga aspekter, nämligen kanons politiska relevans och lärarnas förbisedda expertis inom ämnet:

Om sommarens debatt var ovanlig genom sitt breda genomslag (kanon figurerade till och med som valfråga) var den desto vanligare i ett annat avseende. Även om debattörerna långtifrån bara bestod av professionella kritiker och litteraturprofessorer så lyste vissa nyckelgrupper som vanligt med sin frånvaro: svensklärare och svensklärarytbildare. De som rimligen borde ha den djupaste och mest uppdaterade kunskapen om hur det faktiskt ser ut i skolans litteraturundervisning kom aldrig till tals. (Persson 2007:9)

Vidare poängterar han att det råder mycket okunskap bland dem som är involverade i debatten (Persson 2007:9–11). I skolan finns redan inte bara en utan flera – informella – litteraturkanon, dels traditionella bestående av svenska och västerländska klassiker, dels moderna bestående av exempelvis Jan Guillous *Ondskan*. Det orsakade hätska reaktioner när Wikström pläderade för att litteraturen kunde användas som ett språkligt och kulturellt integrationsverktyg, trots att denna idé redan finns formulerad i svenskämnets kursplaner.

Persson (2007:7, 28, 83, 112, 150) redogör också för synen på litteraturkanon under olika faser av Sveriges historia. Mot 1800-talets slut följdes mottot ”ett folk, ett språk, en litteratur” och syftet med litteraturläsningen var att skapa lojala, fosterländska medborgare. Läsningen av den stora svenska litteraturen betraktades som en kritisk del i den moderna nationalstatens bildande. Svenskan som litterärt bildningsämne hade sina glansdagar under första halvan av 1900-talet, då det förekom långa, utförliga listor över verk och författarskap som skulle läsas och vars urval bestod av en nationell och västerländsk kanon. Drömmen om en kulturgemenskap blev dock svår att upprätthålla och det kanoniska tänkandet dämpades efter 1975.

I sin analys av skolans styrdokument, där Persson (2007:28, 36, 72, 81–82, 138) undersöker kulturbegreppet och kanontänkandet, identifierar han en rad förändringar över tid. De typiska fienderna inom svenskämnets styrdokument var kommersialismen samt ungdoms- och populärlitteraturen. I och med den så kallade *kulturella vändningen* har kulturbegreppet fått en mer central plats i skolans läroplaner och kursplaner, men det kan vara svårt att avgöra huruvida tyngdpunkten ligger på den estetiska eller den antropologiska aspekten av kultur. Det utvidgade textbegreppets inträde i svenskans kursplaner har också utmanat den traditionella tanken om kanon, eftersom det inte är en självklarhet att de skönlitterära klassikerna står i centrum.

Vidare finns det många *legitimeringar* som har tagits i bruk för att motivera litteraturläsningen i grundskolans och gymnasiet läroplaner och kursplaner, enligt Persson (2007:9, 115, 123–138, 141–142). Han kartlägger elva legitimeringar, närmare bestämt att litteraturläsningen ger upplevelser, ger kunskap, är språkutvecklande, utvecklar och stärker den personliga identiteten, stärker den kulturella identiteten, ger förtrogenhet med kulturarvet, ger kunskap om och därmed förståelse för kulturell mångfald, främjar goda läsvanor, motverkar odemokratiska värderingar, skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever samt ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi. I kursplanerna för svenska som andraspråk har ett centralt syfte med litteraturläsningen varit att integrera eleven i den svenska kulturen, vilken framstår som entydigt positiv och oproblematisk utan att närmare definieras.

2.2 Lars Brink

En annan akademiker som har forskat om ämnesområdet är universitetslektorn i litteraturvetenskap Lars Brink (1992) i avhandlingen *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Studien avgränsas till första halvan av 1900-talet, men hans kunskaper och insikter bidrar till att belysa ämnet genom en historisk tillbakablick som kan ge förståelse för dagens situation. Inledningsvis konstaterar Brink (1992:13) att urvalet av kanoniserade verk beror på värderingar och att det således förändras över tid.

Brink (1992:47–48, 282–289) redogör för den sociopolitiska kontexten för dåtidens skola. Fram till 1945 var gymnasiet förbehållet ett privilegierat fåtal. Även socialdemokratiska ecklesiastikministrar, vilka var skolade i den gamla humanistiska och elitistiska skolan, tog den i försvar och förordade ståndscirkulation framför ståndsutjämning. Läraren var under denna period ”en auktoritativ och entusiastisk förmedlare av det bästa ur det gemensamma andliga arvet” (Brink

1992:282). Gymnasieskolans kanon representerade de övre klassernas smak och värden, vilket innebar att den exkluderade arbetarlitteratur och modernism. Utgivarna av läromedel var ofta politiskt aktiva som liberaler.

Det som kännetecknar gymnasiets läroböcker under denna period är att de fokuserar på svensk litteratur och genomsyras av nationalistisk ideologi (Brink 1992:68, 140–142, 175). Det innebär ett distansering från äldre tiders fokus på det latinska språket och utländsk litteratur. Cirka nittio procent av utrymmet i dåtidens läroböcker ägnas åt svensk litteratur med övervikt för verk från romantiken. I samtliga läroböcker finns spår av nationalism, men den nationalistiska indoktrineringen är som starkast i början av perioden och tonas ner efterhand. De författare som utgör kärnan är Tegnér, Geijer, Runeberg och Rydberg. Det finns en tydlig preferens för samhällsbevarande diktare, medan samhällskritiker som Almqvist och Strindberg behandlas på ett ambivalent eller negativt sätt. Vidare favoriseras det nyromantiska och nationalistiska 90-talet framför det naturalistiska och tendensiösa 80-talet. Den ideologiska motiveringen av detta urval förklaras på följande vis:

Att Geijer och Tegnér ideologiskt sett passar särskilt väl i gymnasiet är uppenbart: Tegnér genom föreningen av antikt och kristet, liksom av det bästa från den gamla och den nya skolan och genom anslutning till en retorisk tradition, Geijer i föreningen av folklighet och lärdom, förnuft och fantasi samt liberalism och nationalism. (Brink 1992:280)

Kvinnornas plats i kanon kartläggs också i avhandlingen (Brink 1992:69, 81, 241, 283, 291). Endast tio procent av de författare som får utrymme i läromedlen är kvinnor – en siffra som var ungefär densamma under hela 1900-talet – och bland dessa nämns Benedictsson, Lenngren och Lagerlöf. Ännu år 1945 finns det inte någon kvinnlig upphovsperson till de tjugo mest lästa fristående verken. Samtidigt kan kvinnliga författare idealiseras i läroböckerna, eftersom deras väg till framgång betraktas som en övermänsklig bedrift.

Brink (2006a:29, 2006b:150) har också behandlat ämnesområdet i två kapitel ur antologin *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Han skriver att äldre tiders nationalism har övergivits i samtidens skola, för dels har utländsk litteratur, i synnerhet västerländsk sådan, fått större utrymme i skolan, dels saknas ambitioner att fostra elever i "svenskheter". Samtidigt har situationen i Sverige blivit mer komplicerad i och med utvecklingen till ett mångkulturellt land, vilket han menar kommer att generera omfattande

diskussioner. I detta avseende är skolan i Frankrike betydligt mer nationalistisk med ett starkt fokus på läsning av klassiska franska texter.

Vidare presenterar Brink (2006b:154–170) en kvantitativ enkätundersökning som han genomförde med litteraturvetare, lärarutbildare och gymnasielärare i svenska. Alla tre grupperna värderade den västerländska kanon högst i sin litteraturundervisning. Det var framför allt litteraturvetare som också värderade den nationella kanon (Stiernhielm, Strindberg etcetera). Gymnasielärarna föredrog ett ”brett nationellt kulturarv” (Moa Martinson, Moberg etcetera) framför den nationella kanon och var inte intresserade av att göra ett representativt urval vad gäller kön. Vidare ansåg både litteraturvetarna och gymnasielärarna att de i första hand undervisar i ett bildningsämne. Slutligen skilde sig gymnasielärarna från de övriga grupperna genom att anse att det är viktigare att väcka läslust än att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt.

2.3 Per Rydén

Professorn i litteraturvetenskap Per Rydén har skrivit boken *Sveriges Nationallitteratur är inte bara historia* (2012) om den klassiska svenska bokserien *Sveriges nationallitteratur* (1907–1922) – dess uppkomst, urval och ideologi. ”Inget annat verk”, skriver Rydén (2012:11), ”kan på samma sätt göra anspråk på att vara en svensk kanon.” De tjugosex banden hade tre kronor inpräglade på pärmen, vilket gav dem intrycket av att vara påbjudna av överheten och signalerade att de utgjorde den hallstämplade svenska litteraturen. Bokverket sammanställdes av några av dåtidens mest belästa män och involverade nästan alla etablerade litteraturforskare. En av redaktörernas ambition var att det skulle ”finna väg till bokhyllorna i alla bärgade svenska hem” och det symboliserade bildning (Rydén 2012:11, 135, 178, 181, 276–277).

Sveriges nationallitteratur var inte bara en kanon i största allmänhet utan en nationell kanon. Litteraturhistorikern Oscar Levertin, som sägs ha planlagt hela verket, slog vakt om det gamla Sverige under en brytningstid och var nära allierad med nationalromantikens ledare Verner von Heidenstam. Den monumentala litteraturantologin börjar med 1500-talet eftersom det var då Gustav Vasa lade grunden för den moderna nationalstaten Sverige. Författare som Lagerlöf och Heidenstam ansågs representera den svenska folksjälens. Eftersom det bara var det svenska språket som fick vara representerat blev författare som heliga Birgitta, Swedenborg och drottning Kristina exkluderade. Även finlandssvensk litteratur exkluderades eftersom den inte ansågs äktsvensk (Rydén 2012:13, 81, 96–98, 191, 263, 266).

Den bristande kvinnliga representationen i *Sveriges nationallitteratur* är iögonenfallande. Endast tolv av de 116 författarna var kvinnor, alltså ungefär tio procent. Den låga siffran är särskilt uppseendeväckande med tanke på att romanen var kvinnornas genre *par excellence* och att kvinnor på 1910-talet stod för hälften av förlagsutgivningen, även om det främst gällde religiösa eller kommersiella förlag. Exkluderingen gällde dock inte bara kvinnor utan drabbade också arbetarlitteraturen, den modernistiska poesin och barnlitteraturen, trots att verken inom dessa tre genrer kom att bli Sveriges främsta bidrag till världslitteraturen. Efter att ha gjort alla dessa iakttagelser konkluderar Rydén (2012:194, 318, 341, 369–370, 373): ”Att upptäcka eller snarare uppväcka försummade författarskap borde vara bland det allra viktigaste för en forskare som noterar hur försumliga föregångarna varit.”

2.4 Studentuppsatser

Andra lärarstudenter har redan undersökt ämnet kanon i sina examensarbeten. Vid en sökning på ordet kanon lyckades fem relevanta arbeten identifieras, men det är möjligt att det finns fler. Dessa arbeten, med undantag för Gunneviks (2019), har genomförts efter Tidöavtalet och samtliga, förutom Modigs (2023), skrevs också specifikt inom svenskämnet. Relevanta resultat från dessa texter kommer att presenteras härnäst i kronologisk ordning. Syftet med det är att kontextualisera detta examensarbete och hitta luckor i forskningen för att kunna bidra med nya forskningsrön. Två sådana luckor är bristen på studier där gymnasielärare får resonera nyanserat och djuplodande utifrån olika infallsvinklar samt studier som visar på didaktisk potential i den nya kanon. Senare i diskussionsavsnittet sker en jämförelse med tidigare forskning.

En dokumentanalys kom fram till att läroböcker i svenska i stor utsträckning bygger på samtidslitteratur och därför inte representerar kanon (Gunnevik 2019). I en diskursanalys framkom det att kanonfrågan utkämpas mellan olika grupper som tävlar om den kulturella hegemonin i samhället, exempelvis nationalister och kulturelitister (Modig 2023). En lingvistisk studie, som analyserade politiska tal av Ebba Busch, Jimmie Åkesson och Parisa Liljestrand samt några enkäter och intervjuer med lärare, lyckades inte identifiera någon didaktisk potential med införandet av en litteraturkanon (Högye 2024). Ytterligare en diskursanalys kartlade nio olika diskurser om litteraturkanon – såsom estetisk, historisk och ideologisk – och visade att skolan ofta hamnar i skymundan i debatten (Rylander 2024). En kvantitativ enkätundersökning kom fram till att yngre lärare och högstadielärare var mer positiva till litteraturkanon än äldre lärare och gymnasielärare (Mattola 2025).

3 Teoretiska perspektiv

I denna uppsats används två teorier – en för den didaktiska utbildningsfilosofin och en för den ideologiska diskursen – vilka kommer att presenteras härnäst. Senare kommer teorierna att vävas in i analysen. Som framgår av diskussionsavsnittet finns en rad andra teorier som också hade passat utmärkt vid en analys av kanon, men dessa två bedömdes vara de mest relevanta för att besvara uppsatsens frågeställningar.

3.1 Utbildningsfilosofier

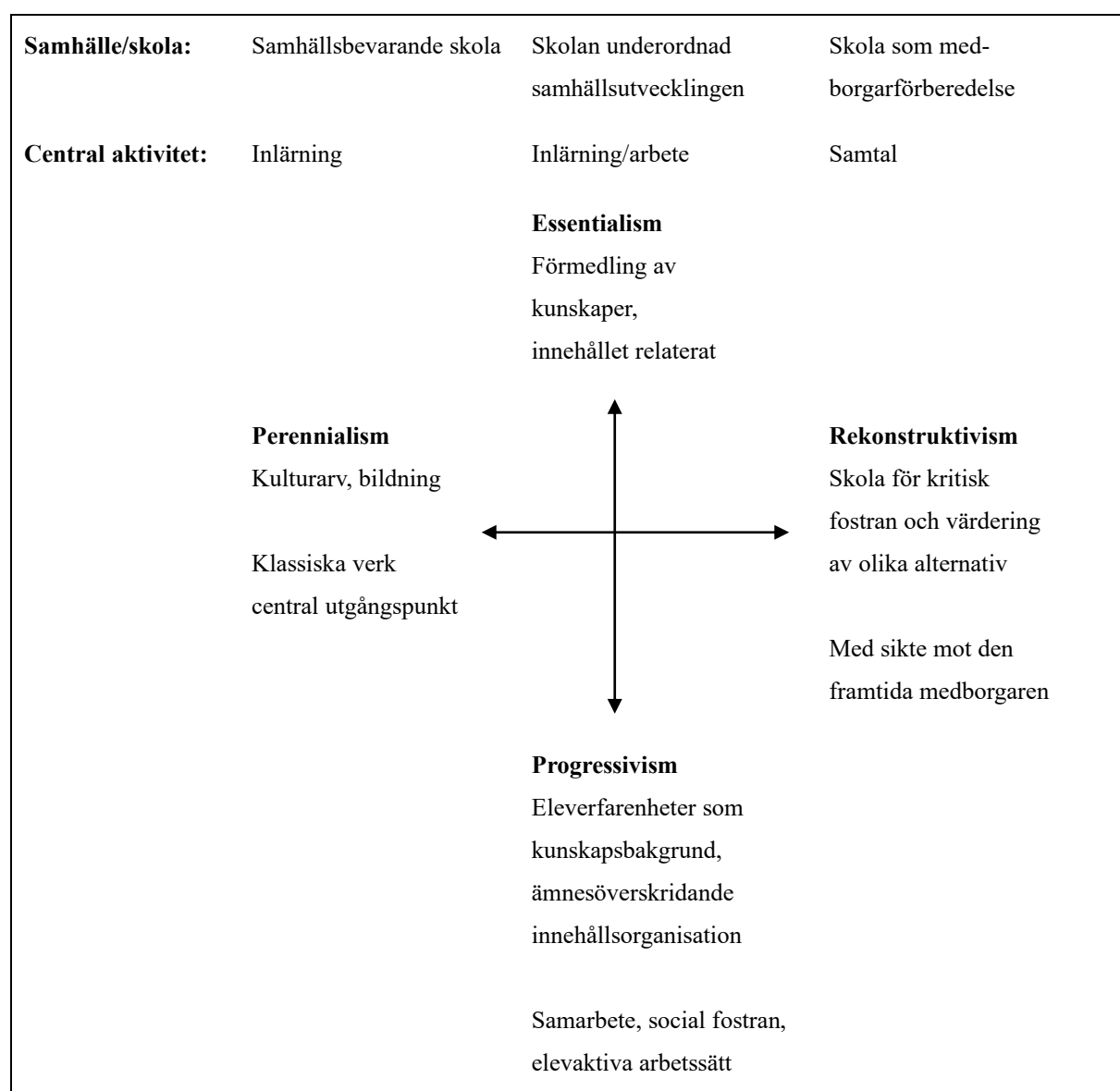
I antologin *Didaktik* presenteras en utbildningsfilosofisk karta av professorn i pedagogik Tomas Englund (1997:134–136). Kartan organiserar det utbildningsfilosofiska spektrumet i flera spänningsfält utifrån *perennialism*, *essentialism*, *progressivism* och *rekonstruktivism*. Det första fältet anger huruvida skolan primärt ska 1) förvalta en tradition och ett kulturarv, 2) underordnas samhällsutvecklingens krav eller 3) vara framtåsyftande och förbereda eleverna för framtiden. Inget fält kan helt dominera eller helt försummas utan det handlar om en balansgång med olika tyngdpunkter. I slutet av detta avsnitt presenteras kartan med samma struktur och formuleringar som i originalet.

Utbildningsfilosofierna erbjuder olika sätt att se på undervisningens innehåll och elevernas aktivitet. Skolans dominerande tradition är essentialismen, som organiserar undervisningen i skolämnen med en tydlig förankring i den tillhörande vetenskapliga disciplinen. Enligt denna utbildningsfilosofi är skolans huvuduppdrag att förmedla och lära ut kunskap. Perennialismen betonar också kunskapsinnehållet, men den fokuserar på de klassiska frågorna och de klassiska verken, vilket innebär att den representerar ett kanoniskt tänkande.

Progressivismen, som har varit den primära utmanaren till essentialismen i svensk skola, utgår ifrån elevernas erfarenheter och sätter elevaktiva metoder i centrum. Rekonstruktivismen, slutligen, delar progressivismens synsätt men betonar i högre grad kunskapens tolkande, kritiska karaktär. Den försöker genom samtal synliggöra olika perspektiv för att eleverna på sikt ska bli självständiga i sina ställningstaganden och vara förberedda för sin framtida roll som samhällsmedborgare. Något som kommer att framgå i analysen och diskussionen är att både progressivismen och rekonstruktivismen kan utmana perennialismen.

Genom att utveckla förståelse för olika sätt att förhålla sig till kunskapen kan läraren bygga upp en didaktisk kompetens, menar Englund (1997:130–131, 140–142). Som han nämner har det utvecklats typologier för specifika skolämnen, exempelvis samhälls- och naturvetenskap, som kartlägger olika uppfattningar om ämnenas syfte. Det finns en politisk aspekt av didaktiken, för grupper med olika ideologiska ställningstaganden gör olika tolkningar av samma didaktiska begrepp. Konstituerandet av skolkunskap bidrar också till att konsolidera eller transformera maktrelationer. Därför framhåller han betydelsen av att lärare har kännedom om alternativa val av innehåll och metod samt äger förmågan att argumentera för sina egna val.

Karta över utbildningsfilosofier



3.2 Ideologiska statsapparater

Filosofen Louis Althusser (1973) använder begreppet *ideologiska statsapparater* för att beskriva de samhällsinstitutioner som upprätthåller makten genom att sprida värderingar och föreställningar snarare än genom att bruka våld. Althusser (1973:12–16) skiljer således mellan två sätt på vilka staten utövar makt:

- Repressiva statsapparater (RSA): Dessa offentliga institutioner fungerar främst genom våld eller hot om våld. Hit räknas polisen, militären, domstolar och fängelser.
- Ideologiska statsapparater (ISA): Dessa civila institutioner fungerar främst genom ideologi. Hit räknas exempelvis skolan, familjen och kyrkan.

De två formerna av statsapparater är komplext sammanflätade. Althusser (1973:16) skriver att det ”väves högst subtila kombinationer mellan (den repressiva) statsapparaten och de ideologiska statsapparaternas spel”. Vidare existerar det inte någon alltigenom repressiv eller ideologisk apparat, för även exempelvis krigsmakten representerar vissa ideologiska värden, medan en institution som skolan kan använda repressiva sanktionsmetoder. Althusser (1973:17) skriver, med hänvisning till filosofen Antonio Gramsci, att *”ingen klass varaktigt kan inneha statsmakten utan att samtidigt utöva hegemoni över och i de ideologiska statsapparaterna”*.

Enligt Althusser (1973:10, 19–21) är skolan den dominerande ideologiska statsapparaten i det moderna samhället. Den har tagit över den roll som kyrkan hade i äldre tider. Skolan lär ut dels tekniska färdigheter som att läsa, skriva och räkna, vilka behövs för att utföra olika yrkesroller, dels ideologiska värden som lydnad och fostran. Eftersom eleverna tillbringar sina mest formbara år i skolan hinner ideologin tidigt bli en naturlig del av deras identitet. Utifrån detta perspektiv kan skolans litteraturkanon betraktas som ett sätt att reproducera vissa värderingar, etablera en bestämd förståelse av kultur och forma elevers syn på historien.

Vidare använder Althusser (1973:28–33) begreppet *interpellation* (”anrop”) för att beskriva den process genom vilken ideologi formar personer till subjekt. När man känner igen sig i olika titlar och roller, accepterar man också de regler och hierarkier som följer med dem. Den mest grundläggande interpellationen i en demokrati är medborgaren och genom att acceptera denna roll accepterar man samtidigt statens lagar och valsystemet. Andra exempel på subjekt är den troende och arbetaren. Enligt denna teori är interpellation en process som ständigt pågår och gör att vi kan uppfatta oss själva som fria individer trots att vi styrs av den rådande ideologin.

För att anknyta till ämnesområdet kan olika ståndpunkter i kanonfrågan förknippas med olika ideologier. Här kan ges några exempel. Åberopande av principen om armlängds avstånd och bejakande av lärarnas frihet är *liberalt*. Betonande av nationell gemenskap och svensk kultur är *nationalistiskt*. Pläderandet för en rättvis representation av kön är *feministiskt*. Värnandet av kulturarvet och gamla traditioner är *konservativt*. Iakttagelsen av klassfrågor är *socialistiskt*.

Althusser var en av 1900-talets framträdande marxistiska teoretiker, men denna uppsats har ingen ambition att bedriva en marxistisk eller anti-kapitalistisk analys. Därför har de marxistiskt färgade resonemangen om ekonomiska förhållanden med värdeladdade ord som 'utsugning' exkluderats. Teorin om ideologiska statsapparater tillämpas i stället som ett neutralt verktyg för att identifiera den politiska dimensionen av ämnet och analysera olika ideologiska ståndpunkter.

4 Metod och material

Den valda metoden för denna uppsats är kvalitativa intervjuer. Tillvägagångssättet bygger på de principer och rekommendationer som föreskrivs i litteraturen, närmare bestämt två allmänna böcker om forskning och ytterligare två böcker som specifikt behandlar intervjun som metod. Kvalitativ forskning utgår ifrån att verkligheten är mångfacetterad och behöver tolkas (Dalen 2008:14). Intervjuer valdes som metod för att de kan fånga komplexitet och nyanser, vilket är viktigt vid studier om uppfattningar, åsikter och erfarenheter (Christoffersen & Johannessen 2015:84; Denscombe 2018:268).

4.1 Urval och avgränsningar

Undersökningsgruppen bestod av sju gymnasielärare i svenska – fem kvinnor och två män. Urvalet var *explorativt*, eftersom det gäller småskalig, kvalitativ forskning som syftar till att utforska relativt outforskade ämnen och generera insikter (Denscombe 2018:58). Vidare var urvalet *subjektivt*, det vill säga informanterna var handplockade utifrån sin expertis inom ämnet i egenskap av rutinerade svensklärare (Denscombe 2018:67). Med tanke på att den skola jag utförde studien på var min praktikplats kan det verka som att jag gjorde ett *bekvämlighetsurval*, men så var inte fallet, utan skolan ansågs lämplig för en studie om kanon tack vare sin starka kulturprofil, vilket innebar en form av medvetet och subjektivt urval. Däremot valdes de tre första informanterna som ett slags bekvämlighetsurval, eftersom jag hade etablerat kontakt med dem under min praktikperiod till skillnad från de resterande fyra informanterna.

Alla informanter arbetade på samma stora skola, där det fanns många verksamma svensklärare. Ett visst bortfall ägde rum; två tillfrågade lärare tackade nej till att delta i studien, båda med motiveringen att de hade hög arbetsbelastning på grund av nationella prov. Det fanns ytterligare tre lärare som jag aldrig tillfrågade, eftersom det uppsatta målet på sju redan hade uppnåtts. Anledningen till att det bara var två manliga svensklärare som deltog i studien var att det bara fanns två på skolan, annars hade jag eftersträvat att göra könsfördelningen mer balanserad. I följande tabell presenteras lärarna med fingerade namn och antalet aktiva år i läraryrket:

Namn	Sara	Sofia	Amanda	Daniel	Maria	Therese	Kristian
Erfarenhet	22 år	16 år	10 år	15 år	10 år	27 år	4 år

Inledningsvis hade uppsatsen en bred ansats, men för att få ett tydligare fokus avgränsades den. I stället för att använda både intervjuer med lärare och enkäter till elever, valde jag att fokusera på intervjuer, eftersom det blev tydligt under studiens gång att forskningsfrågan krävde djup förståelse snarare än bredd och att eleverna troligen inte var särskilt insatta i ämnet. Vidare var den ursprungliga planen att sikta på tio intervjuer med en beräknad längd på tjugofem minuter vardera, men jag ändrade mig till sju, dels eftersom de visade sig bli längre än beräknat, dels eftersom lärarstudenters examensarbeten ofta kräver färre än tio informanter (Christoffersen & Johannessen 2015:40). Den kortaste intervjun blev trettioen minuter och den längsta fyrtiotre minuter; genomsnittslängden var nästan trettiosju minuter. En tredje initial tanke var att bedriva studien på två skolor och kanske göra en mindre komparativ analys, men studien avgränsades till *en* skola tack vare dess många verksamma lärare.

4.2 Datainsamling

Intervjuerna var semistrukturerade och organiserade utifrån bestämda teman, som gav mycket utrymme för utveckling och fördjupning. Det är ett vanligt och rekommenderat tillvägagångssätt (Dalen 2008:31, 84; Alvesson 2011:62). Dessa teman var tre, nämligen urval av verk, politisk kontext och didaktisk användning. Ungefär hälften av samtalet kretsade kring det sistnämnda temat, som var det mest centrala för uppsatsen. Intervjuguiden återfinns som bilaga.

Områdesprincipen innebär att intervjuaren börjar med perifera frågor, vilka syftar till att få informanten att känna sig trygg och avslappnad, och sedan övergår till mer centrala och kanske känsloladdade teman som ska belysas (Dalen 2008:31). Det är lämpligt att inleda intervjun med en lätt och konkret fråga (Denscombe 2018:282–283). Även de sista frågorna ska ha en lite mer generell karaktär (Dalen 2008:31). Avslutningsvis brukar intervjuaren fråga informanten om det finns något mer som han eller hon vill lägga till (Alvesson 2011:64).

Intervjuerna spelades in med en diktafon och transkriberades genom hemsidan TurboScribe. Först hade jag tänkt transkribera intervjuerna själv, eftersom det är ett sätt att bearbeta materialet och lära känna det (Dalen 2008:65). Men detta skulle kräva för mycket tid och jag tog därför i stället hjälp av datorn. Materialet utgjordes av fyra timmar och sexton minuters inspelningstid, vilket resulterade i 33 741 ord. Eftersom jag märkte att transkriberingarna bara stämde till cirka nittiofem procent vinnlade jag mig om att gå igenom inspelningarna noggrant och rätta till mindre fel. Dessa fel berodde ofta på att jag satt vänd ifrån diktafonen vid inspelningarna och

att den hade högre träffsäkerhet i registreringen av informanternas ord. Det hände dock aldrig att jag hade svårt att uppfatta mina ord när jag lyssnade igenom ljudfilerna, eftersom jag transkriberade intervjuerna strax efter varje inspelning och hade dem färskt i minnet.

4.3 Procedur

Jag inledde intervjuerna med en kort fråga om hur länge informanten hade varit lärare. Sedan ställde jag tre frågor som var tänkta att anknyta till deras personliga smak, deras "egen kanon", då jag bad dem nämna ett av de bästa skönlitterära verk de har läst, beskriva dess utmärkande egenskaper och berätta om de använt det i sin undervisning. Det var först efter dessa frågor som jag behandlade uppsatsens tre centrala teman. Angående urval av verk frågade jag vilken princip som bör vara vägledande vid utformandet av en kanon och refererade till Baks (2024:80–81) fyra vanliga normer som nämndes ovan i bakgrundsavsnittet. Nästa fråga gällde representation, där jag kunde referera till olika fakta såsom att den danska litteraturkanon kritiserades för skev könsfördelning och att den svenska har en överrepresentation av författare från Stockholm. Den sista frågan på temat gällde om det fanns verk de hade velat ta bort från eller lägga till i listan.

Nästa tema – den politiska kontexten – fick en strategiskt integrerad plats i mina intervjuer, eftersom det kunde uppfattas som känsligt att be lärarna göra tydliga ställningstaganden. Den första frågan på detta tema gällde politikernas rätt att påverka svenskämnets innehåll. Nästa fråga var huruvida det spelar någon roll om det är Liberalerna eller Sverigedemokraterna som driver frågan om kanon. Sedan frågade jag om kanon var ett nationalistiskt projekt. Här ställde jag ibland följdfrågan huruvida kanon *måste* vara nationell och kunde referera till motexempel som kulturpolitiska projekt om ett europeiskt kulturarv inom Europarådet, den danska historiekansons globala karaktär och Unesco:s globala kanonlista över världens kulturarv. Den sista frågan var huruvida läraren var positiv eller negativ till tanken att kulturkanon lades till i läroplanen. Här hänvisade jag till tidigare läroplaner som nämner närliggande ord såsom bildning, kulturarv och gemensam referensram.

Slutligen var det dags för uppsatsens tredje, mest centrala tema – den didaktiska användningen, vilket ofta redan hade berörts en del av lärarna i denna fas av intervjun. Jag inledde med att fråga läraren hur de tänker när de ska välja ut verk att undervisa om, huruvida de föredrar gamla klassiker eller moderna verk eller en variation och kombination av båda. Sedan undrade jag om de trodde att litteraturkanon kunde inspirera deras undervisning och på vilket sätt. Nästa fråga

var om det kunde finnas en poäng att använda sig av *obskyr* litteratur i undervisningen, vilket, som analysen demonstrerar, kan ha varit tvetydigt formulerat. Därefter gick jag vidare med att fråga vilka lärare som kan ha mest nytta av en litteraturkanon, en fråga som, när lärarna hade svårt att besvara den omedelbart, försågs med exempel såsom grundskole- eller gymnasie-lärare, ”vanliga” svensklärare eller SvA-lärare och nya eller erfarna lärare. Temats sista fråga handlade om pedagogiska utmaningar med kanon i skolan. Avslutningsvis lät jag lärarna säga det starkaste argumentet *för* respektive *mot* kanon som ett sätt att avrunda intervjun.

Dessutom vannlade jag mig om att skraddarsy mina följdfrågor utifrån svensklärarnas andra undervisningsämnen och allmänna erfarenheter. Jag gjorde jämförelser med den danska kanon när jag intervjuade en lärare som hade bott i Danmark och berörde situationen i Frankrike med en fransklärare. Jag poängterade att begreppet kanon ursprungligen är hämtat från teologin för de lärare som också undervisade i religion. Jag frågade om kanons roll som integrationsverktyg för SvA-lärare. Och jag diskuterade genren skräck när jag intervjuade en lärare som också var författare av skräcklitteratur. Därigenom lyckades jag ge intervjuerna en mer personlig prägel, skapa engagemang och kanske också vaska fram idéer som är särskilt initierade.

Den första halvan av intervjun, som berörde urval av verk och politisk kontext, uppvisade en annan karaktär än den senare hälften, som kretsade kring didaktisk användning. I den första delen kunde jag ibland träda in i rollen som auktoritet genom att referera till forskningsläget och anföra illustrativa citat (jfr Dalen 2008:33). Min mer framträdande roll i denna fas av intervjun kan ha haft flera fördelar, för genom att gå in i en dialog med den intervjuade kan man skapa en varierad och stimulerande intervju (Alvesson 2011:27; Denscombe 2018:277–278). I den andra hälften av intervjun, där lärarna var de självklara experterna, dominerade de däremot talutrymmet. I alla dessa frågor lät jag dem brodera ut sina svar, vilket de ofta gjorde. Genom att ha försett informanterna med kringliggande information under intervjuens tidigare stadium, kunde jag bidra till att göra deras senare svar ännu mer initierade och auktoritativa.

4.4 Analysmetod

Tack vare intervjuernas semistrukturerade karaktär var det enkelt att organisera svaren utifrån intervjuguidens frågor och syntetisera dem. De första och de sista frågorna, som handlade om lärarnas personliga favoritverk och det starkaste argumentet *för* respektive *mot* kanon, uteslöts från analysen, eftersom dessa frågor bara fyllde funktionen att inleda och avrunda intervjun.

Vid analysen av intervjumaterialet tillämpades Englunds teori om utbildningsfilosofier och Althusserns teori om ideologiska statsapparater. Operationaliseringen av teorierna innebar att intervjuvären tolkades utifrån begrepp som perennialism och interpellation för att därigenom besvara studiens frågeställningar. Som en integrerad del av analysen relaterades empirin till tidigare forskning för att placera lärarnas resonemang i en vidare samhällskontext.

4.5 Forskningsetiska överväganden

I enlighet med vedertagna regler för forskningsetik följde jag kraven på samtycke, information och konfidentialitet (Dalen 2008:21–24). Samtyckesblanketten återfinns som bilaga jämte en sammanfattning av ämnesområdet och examensarbetet, som varje deltagare läste på förhand. Under intervjuerna respekterade jag informanterna och kritiserade inte deras uttalanden, eftersom forskaren varken ska argumentera eller moralisera utan låta intervjupersonens åsikter stå i centrum (Dalen 2008:39; Alvesson 2011:165). Ett etiskt övervägande vid skrivandet var att anonymisera studien genom att tilldela lärarna fingerade namn, vilka valdes utifrån några av de vanligaste namnen för respektive lärares födelseår. Efter att uppsatsen har examinerats kommer inspelningarna att raderas för att säkerställa att ingen obehörig kan komma åt dem.

4.6 Kvalitetskriterier

För att studien ska uppvisa hög trovärdighet beaktades följande aspekter. Det är avgörande att intervjuaren ställer relevanta frågor och att informanterna får chansen att komma med innehållsrika svar (Dalen 2008:118). Frågorna får inte vara tvetydiga, ledande, känsliga eller alltför svåra (Dalen 2008:32). Ett eftersträvarsvärt ideal är också att betrakta ett ämne ur olika synvinklar i stället för att privilegiera ett visst perspektiv (Alvesson 2011:121). Det är också viktigt att ställa lagom öppna frågor som kan generera konsistenta resultat (Denscombe 2018:293).

På grund av ämnets politiska laddning var det också en ambition med denna uppsats att inta en fördomsfri hållning vid läsningen, axla en neutral roll i intervjuerna och hålla en saklig ton i skrivandet. För att stärka studiens konfirmerbarhet baserades slutsatserna i hög utsträckning på den insamlade empirin. Vidare redovisades resultaten med ett stort antal direkta citat för att säkerställa studiens transparens och tillförlitlighet.

5 Resultat och analys

I enlighet med humanistisk tradition presenteras och analyseras resultaten i historiskt perspektiv för att skapa en levande och textnära läsning. Resultatet från intervjuerna presenteras samtidigt som det analyseras utifrån teorierna. Teorin om ideologiska statsapparater används främst i det andra avsnittet om politisk kontext, medan teorin om utbildningsfilosofier främst tillämpas på det tredje avsnittet om didaktisk användning.

Intervjuguidens frågor organiseras som underrubriker till intervjuernas tre övergripande teman – tre frågor för temat *urval av verk*, ytterligare tre för *politisk kontext* och slutligen fem för *didaktisk användning*. Det andra temat inkluderar fyra frågor enligt intervjuguiden, men eftersom den sista frågan om kanons plats i läroplanen utgör ett kort avsnitt kan den införlivas i frågan om politisk påverkan på svenskämnet. Genom att använda ett tydligt och strukturerat upplägg kan man skapa en läsvänlig och överskådlig text.

5.1 Urval av verk

5.1.1 Ledande principer

Av de fyra klassiska principer som brukar åberopas i samband med kanoniseringsprocesser – den estetiska, den historiska, den filosofiska och den civilisatoriska – visar lärarna en tydlig preferens för den förstnämnda. ”Det är nog ändå de estetiska värdena som jag tänker smäller högst”, säger Daniel. ”Eftersom det handlar om konst ändå, litteratur,” förklarar Maria, ”så tycker jag nog ändå att den estetiska aspekten väger lite tyngre.” Även Sofia föredrar ”det första där med det estetiska, ja med hantverket och med litteraturen som konstform”.

Den filosofiska aspekten värdesätts också av lärarna. Sara placerar denna princip överst med motiveringen att man bör välja ett verk som är ”allmänmänskligt, allmängiltigt” och som gestaltar ”en tematik som kan beröra många och som har berört många under lång tid, som kan beröra alla människor”. Enligt Daniel kan den filosofiska aspekten ibland vara avgörande när man väljer litteratur att undervisa om. Först tar Amanda ingen tydlig ställning, men när hon får frågan om det kanske är de estetiska och de filosofiska principerna som anses centrala, eftersom det är sådana teman som utmärker hennes eget favoritverk, så instämmer hon: ”Ja, absolut.”

Therese, Maria och Daniel argumenterar dock för att alla principerna är viktiga och att det därför är svårt att prioritera. ”Det går ju aldrig att bortse från receptionshistorien, för annars är det ju ingen klassiker”, tillägger Daniel. Om ett verk är långlivat och har överlevt tidens tand, kan det också bero på att det innefattar de övriga aspekterna, argumenterar Therese och Kristian. Den historiska principen kritiseras dock av Amanda, som säger: ”Kanon ska väl på något sätt också spegla olika samtid. Det känns som att det blir väldigt mossigt om man hela tiden ska tänka att det är saker som ska åldras med värdighet.”

Den civilisatoriska eller kulturella principen tycks vara lite kontroversiell, eftersom den får utstå kritik av både Sofia och Amanda, vilka avvisar den som oväsentlig. Den ende lärare som tydligt värderar den civilisatoriska aspekten är Kristian, som anser det viktigt att ett verk – åtminstone om det ingår i en *svensk* eller nationell litteraturkanon – ”fångar eller skildrar sin kultur”.

5.1.2 Rättvis representation

Frågan om representation är komplex, vilket framgår av intervjuerna. Samtidigt som Sofia säger sig vara ”för en inkluderande kanon” är hon ambivalent inför tanken att kvotera in författare. Maria anser att den kanon som representeras av litteraturhistoriska verk inte alltid är helt rättvisande, vilket hon beskriver som ”problematiskt”, men hon säger också – angående frågan om jämställdhet – att ”det får ju inte heller bli att man bara sitter och räknar antalet män och kvinnor, för det blir också konstigt”.

Enligt flera av lärarna spelar det mindre roll huruvida kanon uppvisar en skev könsfördelning. ”Det kanske inte behöver vara ett självändamål”, säger Sara, ”att det ska vara helt jämställt, eftersom det ju samtidigt ger en bild av hur det har varit, att det har varit en dominans av manliga författare, så att det är en liten övervikt är inte så konstigt.” Amanda är inne på samma spår: ”Kanon ska väl ändå på något sätt spegla det som lästes under den tiden och som läses än i dag. Då är det ju inte så märkligt att det blir en majoritet män i och med att det var en majoritet män som var aktiva inom litteraturen då.” Vidare motsätter Amanda sig tanken att revidera kanon så att den blir helt jämställd, eftersom det skulle orsaka en historiskt missvisande representation.

Här syns en skarp kontrast till Daniel, som snarast intar en feministisk ståndpunkt. Han anser det ”jätte viktigt att könsfördelningen inte blir för snedvriden” och uppskattar att den svenska litteraturkanon är relativt balanserad med åtta kvinnor och tolv män. Man kan inte ha en skev

könsfördelning, menar han, ”för då skulle ju folk bli förbannade”. Här kan påminnas om äldre läroböcker och antologier, som bara hade tio procent kvinnor (Brink 1992:69; Rydén 2012:194).

Två lärare presenterar ett nyanserat svar på frågan med argument både för och emot. Enligt Kristian behövs inte ”en exakt jämn fördelning” utan man får acceptera en viss snedfördelning, eftersom det är viktigare att utgå ifrån estetisk verkshöjd, men han betonar också att det är en avvägning och att representation är ”en bra princip att gå efter”, vilket han anser att skaparna av kanon har beaktat. Sofias följande kommentar ligger i linje med Rydéns (2012:373) poäng angående vikten av att upptäcka eller uppväcka försummade kvinnliga författarskap:

Det är ju svårt, för om man går på den premissen jag sa från början med – hur var det? – verkets estetiska värden, så förstår vi ju det såklart att fler män har haft möjlighet att experimentera med konsten och författarskapet, för de har varit mer privilegierade att få möjlighet att göra så, bli skolade för det och har haft mer tid och så vidare. [...] Samtidigt handlar det ju om att leta tillräckligt noggrant, lyfta på alla stenar och kanske omvärdera vissa kvinnors författarskap som inte värderats så som de borde.

Frågan om geografisk representation i den svenska litteraturkanon genererar olika svar. Först säger Daniel att han inte bryr sig om att det saknas skåningar på listan, men när Frans G. Bengtsson och Victoria Benedictsson presenteras som kandidater instämmer han starkt och föreslår också Fritiof Nilsson Piraten som ett möjligt alternativ. Maria framhåller att det inte bara tenderar att vara en övervikt för huvudstaden utan också brukar vara en koncentration av södra Sverige på bekostnad av norra Sverige, medan Sara konstaterar att man som lärare är fri att plocka in verk från en lokal kontext i sin undervisning. Sofia, som fortsätter att resonera om frågan på ett nyanserat sätt, säger att ”både geografi och kön blir en icke-fråga”, om man utgår ifrån den estetiska verkshöjden, men betonar att det kan vara viktigt att se över representationen från olika håll i Sverige, om man uppfattar kanon som del av ett svenskt nationsbygge.

Det finns andra aspekter ”som klass till exempel, som ju också kan ha betydelse, eller etnicitet”, för att citera Maria. Hon menar att både svenskar med utländsk bakgrund och etniska svenskar med arbetarbakgrund kan ha begränsad tillgång till det kulturella kapital som ryms i den svenska kanon. Enligt Therese tycks kommittén ha tagit hänsyn till den etniska representationen vid skapandet av litteraturkanon, eftersom den inkluderar en samisk och en romsk författare.

Sofia ögnar igenom listan på jakt efter en arbetarförfattare och hittar Vilhelm Moberg, varigenom hon också argumenterar för olika litterära genrers representation. Deras ställning i Sverige har betydelse; Daniel anser att en marginell genre som skräck inte behöver vara

representerad, medan Amanda uppfattar det som positivt att den svenska deckaren får vara representerad med Sjöwall Wahlöös populära roman.

För att återknyta till Althusserns teori om ideologiska statsapparater, så framkommer olika ideologiska åsikter i lärarnas svar. Sofia och i synnerhet Daniel intar en sorts feministisk ståndpunkt genom att plädera för en balanserad könsfördelning, medan Sara och Amanda tar avstånd från det. Ingen lärare ger tydligt uttryck för regionalism i förhållande till nationalism. Vidare skymtar socialistiska preferenser hos Maria och Sofia, eftersom de uppmärksammar frågan om klass och genren arbetarlitteratur. Detta sistnämnda resultat är intressant att sätta in i en historisk kontext, för arbetarlitteraturen exkluderades från läroböcker och kanonantologier under 1900-talets första hälft (Brink 1992:287; Rydén 2012:318).

5.1.3 Förslag på ändringar

Informanterna frågas också huruvida det finns något verk som de skulle vilja ta bort från eller lägga till i den svenska litteraturkanon. Den lärare som är mest nöjd med resultatet är Daniel, som säger: "Om vi pratar bara prosaverken så förstår jag varför de är utvalda. Och jag tycker att det är på rimliga grunder." Marias inställning är något ambivalent; hon beskriver å ena sidan författarna som "ganska självklara namn att ha med" och hävdar att hon inte har någon invändning mot dem, men beskriver å andra sidan listan som godtycklig, eftersom det "lika gärna kunnat vara tio andra författare, som hade varit precis lika väl motiverade".

Den enda författare som ifrågasätts är sammen Johan Turi, som tre lärare säger att de inte känner till. Angående verk hade Therese velat stryka *Pippi Långstrump* och *Katitzi* från listan med motiveringen att de är barnböcker och att det sistnämnda verket dessutom ligger nära i tiden. I övrigt är det bara *Den vedervärdige mannen från Säffle* som ifrågasätts; Sara är inte bekant med det och undrar varför det är inkluderat, Therese anser att det inte bör vara kvalificerat för kanon utifrån de tidigare fyra kriterierna, Daniel menar att man lika gärna hade kunnat byta ut det mot någon annan av Sjöwall Wahlöös deckarromaner. Dessutom är Kristian ganska kritiskt inställd till Sjöwall Wahlöö i allmänhet och beskriver deras författarskap som "överskattat".

Vad finns det för verk som lärarna kan tänka sig lägga till i kanon? Förvånansvärt nog är det bara Sofia som argumenterar för konkreta tillägg, närmare bestämt Harry Martinsons *Nässlorna blomma* och något verk ur Hjalmar Söderbergs författarskap. "Det finns ju många jättefina

kandidater”, säger hon. Victoria Benedictsson föreslås för tre av lärarna; Therese och Maria kan absolut tänka sig ett sådant tillägg, medan Amanda tror att kvinnorna på listan kanske är bättre författare.

Det framkommer däremot förslag på författare eller verk som kan bytas ut. Om Kristian fick bestämma hade han valt andra dikter av Ekelöf och Tranströmer, men han nämner inga explicita exempel. Daniel tycker att vissa författare känns ”utbytbara”, på vilket han föreslår att byta ut Moberg mot Harry Martinson. Vidare får Maria frågan om Moberg kan bytas ut mot Ivar Lo-Johansson, som är hennes personliga favorit, men hon tycker att båda är utomordentliga författare och upplever det som svårt att välja mellan dem. Här är det tydligt att lärarna, genom att sätta högt värde på arbetarförfattarna, föredrar det som Brink (2006b:155) kallar ett ”brett nationellt kulturarv” framför en avgränsad nationell kanon.

5.2 Politisk kontext

5.2.1 Politisk påverkan på svenskämnet

På frågan om politikernas rätt att bestämma över innehållet i svenskämnet råder stark konsensus bland lärarna och *samtliga* intar en liberal ståndpunkt. Så många som tre lärare – Sofia, Daniel och Maria – åberopar den liberala principen om armlängds avstånd, Sofia med en utförlig motivering där hon ifrågasätter politikernas kompetens:

Där tycker jag att de ska hålla en armlängds avstånd förstås, eftersom de inte arbetar i någon skola eller är utbildade för att undervisa och inte heller... Frågan är om de också saknar bildning inom ämnet för att avgöra vad som ska liksom, vad som är god litteratur och inte och så vidare.

Daniel anser att politikerna ska ”hålla tassarna borta”, Maria att de inte ska ”vara inne och peta”. Den lärare som förfäktar en liberal ståndpunkt mest konsekvent är dock Sara, som återkommer till denna punkt vid flera tillfällen under sin intervju. Hon refererar till lärarens frihet två gånger och betonar också det hon upplever som problemet med en tvingande kanon som i Danmark: ”Det dödar lite friheten med läraryrket och kreativiteten, kan jag tycka. Det är ju det som är fint, att jag kan också få lov att välja sånt som har varit stora läsupplevelser för mig.” Vid flera tillfällen talar hon negativt om alltför stark politisk styrning. Ett problem med detaljstyrning anser hon är vad man ska göra med kanon vid varje maktskifte – huruvida man ska behålla eller ändra kanon – vilket är en poäng som även Maria framför.

Samtidigt intar flera lärare också en sorts realpolitisk position inför den politiska styrningen. Det innebär att lärarna visar medvetenhet om skolan som en ideologisk statsapparat. Daniel understryker att läroplaner i slutändan är politiska beslut och att politikerna därför alltid, åtminstone indirekt, har påverkat innehållet. ”Det är ju politikerna som bestämmer”, säger Therese men passar på att nämna att lärare i Sverige är betydligt mindre styrda än i exempelvis Frankrike, där det finns tydliga riktlinjer för vilka verk som ska läsas i skolan. För att återknyta till Althussers begrepp kan det argumenteras för att läraren *interpelleras* som en plikttrogen verkställare av styrdokumentens föreskrifter. I följande kommentar förenar Kristian en liberal argumentering med ett realpolitiskt beaktande:

Jag tycker väl som lärare att det ska finnas ett manövreringsutrymme och ett friutrymme för hur man omsätter läroplanen i praktiken. Så nej, jag hade nog inte velat ha en tvingande kanon för egen del. Men har man röstat för en majoritet som har det som förslag så får man ju liksom införa det. Jag kan ju inte säga att det är... Det är mer att jag tycker att det är pedagogiskt sett ett lite trubbigt verktyg, som inte kommer att funka i alla lägen, men det är ju inte ett demokratiskt problem, skulle jag säga.

På frågan huruvida informanten skulle vara positiv eller negativ till att kulturkanon lades till i läroplanen är det flera lärare som inte tar tydlig ställning. Men av dem som gör det är det bara Therese som är positivt inställd. Amanda motiverar sitt ställningstagande med att det handlar om en politiskt laddad fråga och att det därför är olämpligt att ha med kanon i läroplanen. Daniel presenterar inget argument för sin sak utan beskriver det bara som ”ganska dumt”, även om han inte är lika skeptisk till idén att utforma en kanon och anse den representativ för svensk litteratur. Det som gör Maria negativt inställd är att det skulle innebära en styrning av undervisningen och att urvalet av verk – eller författarskap, som i Danmark – skulle vara godtyckligt, på vilket hon ger exemplet att det inte finns någon anledning att undervisa om just Moberg i stället för Ivar Lo. Abstrakta ord som bildning passar bättre i läroplanen än kanon, anser Kristian, som tycks vara skeptisk mot politisk detaljstyrning angående vilka konkreta verk som ska läsas.

5.2.2 Liberalerna och Sverigedemokraterna

Medan det råder stark konsensus i synen på föregående fråga, framkommer varierande svar gällande vilken betydelse det har att Liberalerna eller Sverigedemokraterna driver frågan om kanon. Sofia ser stora skillnader mellan partierna: ”Där föreställer jag mig att Liberalerna är mer öppna för en mångkulturell, globaliserad värld med mindre kontroll och där liksom nationsgränserna inte känns lika centrala för deras ideologi.” Sverigedemokraterna ”arbetar ju på att ha ett helt annat förhållningssätt till kultur än vad Liberalerna tycks ha”, säger hon och exemplifierar med deras inblandning i frågor som biblioteksverksamhet och författarsamtal.

Enligt Therese är det betydligt lättare för personer som är verksamma inom skolan att ställa sig bakom en liberal kanon än en sverigedemokratisk sådan.

Amanda menar tvärtom att det inte gör någon skillnad huruvida det är L eller SD som driver frågan: ”Nu är de ju samma. Du får göra en sån revidering här. Mitt under ditt skrivande så har ju verkligen linjen skiftat.” Här anspelar hon på den politiska överenskommelse mellan partierna som presenterades i mars 2026 – samma månad som intervjun hålls – inför nästa mandatperiod, där L för första gången öppnar för att sitta i en regering tillsammans med SD (SVT Nyheter 2026). Hon utvecklar sitt resonemang om det problematiska i situationen:

Jag tänker att skulle det vara en kanon såsom den presenterades nu, så hade man väl önskat att alla partier hade varit med och drivit frågan, om det ändå ska bli ett demokratiskt urval. Såklart. Annars blir det ju någon slags högerviden kanon. Även om Liberalerna, i alla fall innan, stod mer i mitten, så är de väl ändå där och nosar.

Daniel intar en komplex ståndpunkt i frågan. Först beskriver han sig som ganska skeptisk till båda partiernas politik och säger att han egentligen inte tycker att det är en intressant tanke att ta fram en kanon. Men han tycker att resultatet är ”vettigt” och upplever inte urvalet som ideologiskt vinklat: ”Det känns inte som att urvalet har strukit politikerna medhårs eller sådär för att tillfredsställa deras önskningar. Och det är jag ju väldigt glad för.”

5.2.3 Kanon som nationalistiskt projekt

Denna fråga, huruvida kulturkanon är ett nationalistiskt projekt, är tillspetsat formulerad, eftersom ordet ’nationalism’ ofta är negativt laddat och kan väcka negativa associationer. Här är det flera av lärarna som ger nästintill identiska svar. ”Det är nog svårt att hitta argument för att det inte skulle vara det”, säger Sofia. ”Det är nog svårt att komma ifrån att på något sätt så är det ett lite nationalistiskt projekt”, säger Daniel. ”Det är svårt att helt ta bort den aspekten ur det, att det finns ett nationalistiskt projekt i det hela”, säger Maria. Samtidigt tillägger de att kanon inte behöver vara nationalistisk utan att det beror på hur man utformar den.

Den lärare som tar avstånd från karakteriseringen av kanon som ett nationalistiskt projekt är Sara. Visserligen kan det bli lite ”etnocentriskt eller eurocentriskt” och den internationella litteraturen är tveklöst viktig att läsa, säger hon, men ”det kan vara viktigt att ha förståelse för det land där man själv bor” och ”känna till sin egen historia”, exempelvis arbetarlitteraturen och ett verk som *Utvandrarna*. Detta ställningstagande kan, med ideologiska termer, beskrivas

som konservativt med socialistiska inslag. I detta resonemang interPELLERAS också elever och lärare att betrakta sig själva som bärare av ett svenskt kulturarv.

För Amanda står det bortom allt tvivel att kanon är ett nationalistiskt projekt och hon beskriver införandet av en kanon som ”ett försök att ringa in och definiera en nation, framför allt historiskt att hitta sin identitet”. Det bevisas också av att författarna på listan är ”svensk-svenskar”. Hon hoppas att man fortsätter att utveckla kanon, så att den speglar dagens samhälle. Men hur man än vrider och vänder på frågan – och även om Socialdemokraterna tar över projektet, vilket har hänt i Danmark – så rör det sig om ett nationalistiskt projekt:

A: Men det är fortfarande nationalistiskt att spegla även ett mångkulturellt samhälle, tycker jag.

Olof: Precis, det är en lite tillspetsad fråga, för det är ju ett negativt laddat ord, nationalism.

A: Absolut, men det tycker jag inte att det måste vara. Men det är det.

O: Och även om Socialdemokraterna tar över?

A: Så tycker jag att det fortfarande är klart att det är ett nationalistiskt...

O: Det är Folkhemmet, men det är fortfarande folkhemsnationalism.

A: Hundra procent. Gud, ja.

Daniel beskriver ’nationalism’ som ett negativt ord, vilket kan tolkas som en anti-nationalistisk ståndpunkt. Sofia ger dock uttryck för en sorts kulturnationalistisk tanke på följdfrågan om det möjligtvis är så, att Sverige, som är ett litet land, inte klarar sig på sina egna ben på samma sätt som länder som Storbritannien och Frankrike utan är i behov av världslitteraturen på ett annat sätt: ”Jag vill nästan säga att jag tycker att Sverige klarar sig. Jag tycker att det finns en bredd och ett djup och så vidare som är imponerande.” Samtidigt bejakar hon internationella perspektiv och tycker att det är spännande med Unesco:s lista över världens kulturarv – som nämndes i sammanfattningen – som ”en typ av kulturkanon för mänskligheten”. Therese understryker att ett land som Frankrike är betydligt mer nationalistiskt än Sverige, vilket överensstämmer med Brinks (2006b:150) observation.

Den lärare som intar den minst anti-nationalistiska hållningen är Kristian. Han uppfattar inte nationalism som något ”automatiskt negativt”, även om det finns ”många som har negativa konnotationer till det begreppet av naturliga skäl”. En bred kulturkanon – inte bara en snäv litteraturkanon – kan fylla en inkluderande funktion i ett ”segregerat och mångkulturellt” Sverige genom att förse medborgarna med gemensamma referenspunkter, säger han. Samtidigt

understryker han att ”med just Sverigedemokraterna så blir det ju lite mer känsligt, för där känner man ju också att det finns en tydlig idé om inkludering och exkludering”.

Avslutningsvis kan dessa resonemang återknytas till Althusser's begreppsapparat. Den ideologiska diskursen är i viss mån anti-nationalistisk och kritisk mot Sverigedemokraterna, men den rymmer också idéer om att nationalism inte med nödvändighet är problematisk. I den mån en kanon är nationalistisk – i negativ bemärkelse – innebär det att eleverna interPELLERAS som svenska kulturella subjekt, vilket kan göra ett exkluderande intryck på de elever som inte identifierar sig som ”svensk-svenskar”, för att använda Amandas uttryck. I enlighet med Perssons (2007:142) argumentering är det lätt att ”den svenska kulturen” framstår som entydigt positiv och oproblematisK utan att närmare definieras.

5.3 Didaktisk användning

5.3.1 Klassiker eller moderna verk

Nästan alla lärare säger att de föredrar att *variera* mellan att använda klassiker och moderna verk i sin undervisning. Kristian, som föredrar moderna verk framför klassiker, är den ende som tar explicit ställning för det ena eller det andra alternativet. Sofia och Therese brukar arbeta med moderna ungdomsromaner i ettan, gå vidare med klassikerna i tvåan och kombinera dem i trean. Maria anser att det är viktigare att skapa läsglädje än att använda sig av klassiker, men betonar att det inte behöver råda konflikt däremellan utan att ”en del elever tycker också att det är väldigt roligt att läsa de där klassikerna som plockas upp i populärkulturen och så – *Frankenstein* till exempel”. Det är dock tydligt att vissa lärare lutar mer åt det ena eller det andra hållet.

Den starkaste företrädaren för utbildningsfilosofin perennialism, där klassiker spelar en central roll och bildningen värderas högt, är utan tvekan Sara. ”Jag jobbar gärna med klassiker”, säger hon och betonar att ”bildningen är viktig”. För att motivera sin ståndpunkt anför hon flera fördelar med klassiker och nackdelar med moderna verk. Som hon uppfattar det är fördelarna att klassikerna fungerar som ”en gemensam utgångspunkt”, att de hålls levande genom nya filmatiseringar och uppsättningar på teatern, att det finns olika versioner av dem och mycket material att arbeta med samt att deras användbarhet är beprövad. Nackdelarna med moderna verk är att ”det är svårt att hitta samtida romaner som passar alla i en klass” och att ”det är lite mer osäkerhet när man väljer en ny samtida roman”.

Amanda, som tar tydligast avstånd från perennialismen, ”tänker ganska lite på att det finns något värde i sig i att ha läst en klassiker”, även om hon också tycker att det är ”otroligt roligt att kunna skicka med eleverna bildning och klassiker i bagaget”. Problemet med klassiker, enligt Amanda, är att eleverna ofta inte är redo för dem eller intresserade av dem, vilket de däremot kan vara i hennes valbara litteraturkurs, där de nyligen läste Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas*. Rent generellt anser hon dock att lärarens viktigaste uppdrag är att stimulera elevernas läslust – ett argument hon senare återkommer till under intervjun. Vilka verk man ska välja att använda sig av i undervisningen ”beror hundra procent på vilken grupp man har framför sig”, säger hon och företräder därigenom en progressiv utbildningsfilosofi.

Andra lärare är också stundom inne på det progressiva spåret. Sofia säger: ”Verken man väljer att introducera för eleverna måste ju också ske i en kontext där man tar in elevgruppen och vad deras behov är och så vidare.” Daniel säger detsamma: ”Jag tänker att det är jätteviktigt att undervisningen måste anpassas efter elevgruppen.” En särskild form av progressiv pedagogik handlar om att organisera innehållet på ett ämnesöverskridande sätt, vilket exemplifieras av Daniel, som berättar om ett samarbete med en sociologilärare där eleverna analyserar romaner med hjälp av Pierre Bourdieus teori om olika kapital.

Vidare ansluter sig några lärare till skolans dominerande utbildningsfilosofi – essentialismen, där kunskapen står i centrum och undervisningen organiseras utifrån den vetenskapliga disciplinen. Sara berättar att hon arbetar kronologiskt med litteraturhistorien och försöker hitta verk som är representativa för olika epoker, vilket Daniel och Therese också gör.

5.3.2 Kanon som inspirationskälla

Flera av lärarna är tveksamma till att kunna bli inspirerade av regeringens nya litteraturkanon. Maria säger: ”Nja, kanske inte i någon större utsträckning egentligen.” Sara och Sofia upprepar frågan: ”Inspirera?” Men efter att ha begrundat frågan anser Sara att det kan vara inspirerande; listan kan påminna om författare som man glömt bort, försummat eller inte bekantat sig med tidigare, på vilket hon exemplifierar med Bellman och Turi. Det som väcker två av lärarnas intresse är dikterna – Thereses intresse eftersom de inte är lika tidsödande som romanerna, Kristians eftersom han ”nog kunnat få lite nya ingångar på saker att testa”.

Två lärare är direkt negerande i sina svar. Amanda svarar nej på frågan, hävdar att det är ”klassiker som man redan känner till” och konstaterar att hon hellre får litteraturtips på annat håll, exempelvis läroböcker. Sofia säger att det känns mer som ”ett tvång, ett påbud” och att det därigenom inte väcker inspiration utan snarare får motsatt effekt. Samtidigt säger båda lärarna att listan också gör dem nyfikna – i Amandas fall för att ta en närmare titt på poesin, i Sofias fall för att ”dubbelkolla med sig själv: Vilka har jag själv använt i undervisningen, vilka böcker tycker jag om och vilka håller jag inte med om?”

Ett intressant resultat som framkommer under intervjuerna är att många av lärarna i hög grad redan baserar sin undervisning på de verk eller författarskap som finns i den nya litteraturkanon. Maria och Daniel konstaterar endast att så är fallet utan att gå in på några detaljer. Sara börjar rada upp de författare hon alltid tar upp i undervisningen, närmare bestämt Södergran, Lagerkvist, Moberg, Boye, Strindberg, Almqvist, Ferlin och Ekelöf. En lärare som redogör för specifika verk är Therese, som säger sig ofta läsa både *Giftas* och *Kallocalain* med sina klasser. Sofia presenterar ett ännu mer detaljerat svar med både författare och romaner:

Av det vi har här så har jag läst med ett par klasser *Det går an* under realismen och pratat om. Strindberg har jag erbjudit som läsning. *Kejsarn av Portugallien* men inte *Gösta Berlings saga* har jag använt i undervisning. Karin Boye är lättillgänglig i diktformat, men också *Kallocalain* har jag haft på läslistor och jobbat med årligen. [...] Lenngren, Stagnelius, Södergran, Lagerkvist, Ekelöf och Tranströmer är väl de [av poeterna] jag brukar ta upp under de här åren i olika sammanhang.

Kristian utfrågas uttryckligen om vilka verk han har använt i sin undervisning, eftersom han är den siste informanten och flera andra lärare kommer in på det spåret. Av romanerna nämner han *Det går an*, *Gösta Berlings saga*, *Kallocalain* och *Utvandrarna*. Av poesin radar han upp författarskap, nämligen Bellman, Lenngren, Stagnelius, Södergran, Lagerkvist, Ekelöf och Tranströmer, ”så nästan alla ändå”.

Angående den föregående tråden är det intressant att regeringens nya kanon i hög utsträckning avspeglar lärarnas personliga val. Med utbildningsfilosofiska termer kan det beskrivas som att perennialismen har en stark ställning i skolan. De enda romanförfattare som inte nämns är Lindgren och Taikon, vilka riktar sig till lägre åldrar, samt Turi och Sjöwall Wahlöö, vilka fick kritik av lärarna i ett tidigare avsnitt. De enda poeter som inte nämns är Lucidor och Åkesson; den förstnämndes dikt är över hundra år äldre än det näst äldsta verket i litteraturkanon, medan den sistnämndas verk är ett av de nyare. Därför är det möjligt att dessa två namn inte är de mest typiska exemplen i en kanon. För att återknyta till Brink (1992:68) var många av Sveriges kanoniserade författare verksamma under romantiken eller 1880- och 90-talen.

5.3.3 Obskyr litteratur i undervisningen

Denna fråga är lite mer abstrus än de övriga, vilket märks av att lärarna ibland har svårt att besvara den och att det behövs en förklaring av vad som menas. Antagligen beror det på att ordet obskyr är tvetydigt – å ena sidan har det en neutral bemärkelse, 'okänd', å andra sidan en negativ sådan, 'suspekt'. Frågan genererar i varje fall intressanta resultat med olika tolkningar.

Sara nämner Lagerkvists *Själarnas maskerad* som ett exempel på en mindre känd roman hon använt i undervisningen. Kristian exemplifierar med Erlend Loes absurdistiska ungdomsroman *Naiv*. Den som är mest intresserad av tanken att använda sig av obskyr litteratur är Daniel, som menar att det kan fylla flera funktioner:

Alla de litteraturhistoriska epokerna är efterhandskonstruktioner. Under alla olika tidsepoker var den ju mer komplex. Och litteraturen var mer än det som man har valt ut nu för att det går i linje med de stora strömningarna. Dels kan det vara ett jättebra exempel för att visa upp det, att den här bilden av att romantiken var så här, det är en förenkling, för att det här och det här skrevs också. Dels tänker jag så. Och sen tänker jag också att... Det är inte alltid som de stora erkända klassikerna är det bästa exemplet på sin strömning.

Idén om obskyr litteratur får vissa lärare att associera till frågor om etnicitet och kulturkrockar. Sofia hänvisar till Michel Houellebecqs och Albert Camus författarskap, vilka hon beskriver som provocerande och högaktade på samma gång. Enligt Kristian kan det finnas en pedagogisk poäng med att låta etniskt svenska elevgrupper läsa "ortenlitteratur eller invandrarberättelser".

Therese berättar om en obligatorisk litteraturkurs på humanistlinjen, där lärarna upptäckte att ungdomsromanen *Intet*, som kom ut år 2000 och finns med i Skolverkets läslista, hade varit förbjuden i Danmark och andra länder. Hennes reaktion, när hon läste den, var att hon nog inte skulle våga läsa den i skolan. Hon säger att "det kan vara kul att chocka och upptäcka någonting som är drabbande" men anser att klassikerna kan fylla denna roll.

Även om idén beskrivs som kul, spännande, intressant och inspirerande, är det dock flera lärare som framhåller de praktiska svårigheterna med att använda mer obskyra verk i sin undervisning. Både Sofia och Daniel nämner tidsbrist som en sådan faktor. Maria menar att man som lärare är så präglad av kanontänkandet från litteraturvetenskapen att det kan vara svårt att tänka utanför ramarna på det viset. Amanda motsätter sig tanken att välja ut verk "som någon slags motreaktion på en kanon" och att "som ensam lärare nyansera det här begreppet".

Föregående redogörelser kan analyseras utifrån de olika utbildningsfilosofierna. Det faktum att lärarna anser det svårt att plocka in udda verk i undervisningen kan anses vittna om en sorts essentialistisk ståndpunkt – eller åtminstone en iakttagelse av att essentialismen är stark i skolan och att man som lärare måste förhålla sig till det. Vidare indikeras att perennialismen har en stark ställning inom universitetets litteraturvetenskap och att lärarutbildningen interPELLerar lärarna att tänka i termer av kanon och uppfatta sig själva som traditionsbärare.

I svaren öppnas dock också möjligheten för en användning av litteratur i enlighet med rekonstruktivismen, där syftet med undervisningen är kritisk fostran och värdering av olika alternativ. Sofia och Therese poängterar att obskyr litteratur kan vara *provocerande* och *chockerande*. Daniel framhåller att den kan nyansera den traditionella bilden av olika litterära epoker och stimulera en att tänka kritiskt.

5.3.4 Kanons nytta för olika lärare

Fem av informanterna anser att nyexaminerade lärare kan ha nytta av en litteraturkanon. Sara, Kristian och Maria säger att man då har någonstans att börja och något att förhålla sig till. Lärare med utländsk bakgrund kan också ha nytta av den, menar Kristian och Amanda. En tredje grupp som, enligt Sara, kan ha hjälp av en kanon är framtidens lärare:

Det kanske kan få mer och mer betydelse i framtiden. Alltså, som du själv var inne på så, gamla stammens lärare, de hade ju en annan bildning, kanske. De hade en annan, ja, kännedom om klassikerna. Jag tror att den minskar liksom, så kanske att det kan få större betydelse i framtiden. Det kommer ju ny litteratur hela tiden som kanske knuffar ut gammal litteratur. Det behöver inte vara fel, men det kanske är lite synd att vissa glöms bort.

Det råder delade meningar om huruvida kanon kan fylla en funktion i grundskolan. Som Sofia uppfattar det hade den passat bäst som riktmärke på mellanstadiet, där lärare undervisar i många ämnen och kan undervisa om kanoniserade författare för att skapa gemensamma referensramar. Andra lärare är skeptiska; Amanda och Maria beskriver författarna i litteraturkanon som alltför tunga och svårtillgängliga för högstadieelever, även om de poängterar att det finns undantag som Lindgren och Taikon vilka riktar sig till lägre åldrar. Therese, som har varit lärare i tjugosju år, säger däremot att ”på min tid läste vi ju Strindberg och Moberg även på grundskolan”. Visserligen anser Daniel att det är ”oerhört viktigt att man läser väldigt mycket i grundskolan”, men han verkar tycka att kanon kan göra mer nytta på gymnasienivå.

5.3.5 Pedagogiska utmaningar

Av intervjuerna framgår att det kan finnas olika pedagogiska utmaningar med att basera sin undervisning på kanoniserade verk, vilket man måste ta i beaktande som lärare. Den aspekt som många av lärarna väljer att belysa är de språkliga svårigheterna. Sofia konstaterar att ”äldre litteratur har ett annat språkbruk, så det kan finnas språkliga barriärer”. Det finns en risk med gamla verk, för att citera en illustrativ metafor från Daniel, att ”eleverna bara springer in i en vägg av ord”. Kristian berättar att läsningen av ålderdomliga böcker tenderar att bli en ”övning i läsförståelse”, vilket får en hämmande effekt på elevernas läsflyt och estetiska upplevelse.

Enligt Sara finns det dock pedagogisk potential i denna utmaning, för ”å andra sidan kan man ju se det som språkutvecklande” att arbeta aktivt med ”ord för företeelser och föremål som inte finns i dag längre, som vittnar om ett annat samhälle”. Att litteraturläsning är språkutvecklande är en av de legitimeringar som har tagits i bruk i skolans styrdokument för att motivera litteraturläsningen (Persson 2007:123).

Det är dock en förenkling att säga att gamla böcker är språkligt svåra och moderna böcker enkla. Nyöversättningar till svenska av gamla utländska klassiker kan vara tillgängliga, säger Kristian. Enligt både Therese och Maria kan relativt moderna verk som Astrid Lindgrens böcker och Sjöwall Wahlöös deckarromaner innehålla många svåra ord för eleverna. Även en modern klassiker som *Ett öga rött* kan medföra språkliga utmaningar, som Maria poängterar.

En annan utmaning, som anknyter till Saras tidigare resonemang, ligger i att verken kan kännas avlägsna för eleverna. Här är det flera av lärarna som tydligt ansluter sig till en progressiv utbildningsfilosofi, där elevernas erfarenheter sätts i centrum. Sofia menar att man måste läsa böckerna ”med ungdomarnas glasögon”, eftersom många unga inte kan identifiera sig med ett äldre Sverige och ”ser sig själva mer som i ett rebelliskt skede av sitt liv och är inte så nyfikna på det”. Amanda, som betonar läslusten över allt annat, säger att böcker som *Utvandrarna* och *Kallocain* ”är lite mer ålderdomliga och ja, kanske inte skapar det intresset som det kräver med modern litteratur”.

Det är också viktigt att vara pragmatisk och flexibel, när man väljer ut verk i sin undervisning. ”Selma Lagerlöf kanske man skulle kunna använda i ettan”, medan en roman som *Det går an* har visat sig vara svår även för treor, enligt Sara. Det kan också vara möjligt att låta eleverna

välja själva, för ”vissa elever är verkligen intresserade och vill läsa de här klassikerna och andra tycker att det blir en för stor tröskel”, för att citera Sofia. Man kan också, enligt Maria, välja ut klassiker som är närvarande i populärkulturen, på vilket hon ger exemplet *Frankenstein*. Filmatiseringar, som visas vid sidan av den skönlitterära läsningen, kan också fylla en pedagogisk funktion i detta avseende, anser Sara. Något som Kristian betonar vid flera tillfällen är att man kan använda utdrag ur klassiker i stället för att läsa hela romaner.

5.4 Övriga teman

De semistrukturerade frågorna syftar till att ge en likartad ordning på intervjuerna, men allt som behandlas under samtalen kan inte rymmas under de tre tematiska områdena. Det är framför allt ytterligare två teman som lärarna ger mycket utrymme till, nämligen läslistor och idén om en inofficiell kanon, vilka kommer att presenteras härnäst.

5.4.1 Skolverkets läslistor

Intressant nog är det *samtliga* sju lärare som tar upp läslistornas möjliga användningsområde i undervisningen. Eftersom detta spår inte finns inkluderat i intervjuguidens frågor är det förvånansvärt att det kontinuerligt dyker upp under intervjuerna. Anledningen därpå tycks ges av Amanda, som berättar att deras skolbibliotek utgick ifrån läslistorna för att köpa in nya böcker.

Det som gör läslistorna attraktiva i lärarnas ögon är deras explicit frivilliga karaktär och uttalade syfte att vara inspirerande. I läslistan står det uttryckligen: ”Vi hoppas att de kan inspirera dig som förskollärare och lärare och väcka samtal om litteratur i undervisningen. Läslistorna är frivilliga att använda” (Skolverket 2024b). Sara kommer in på temat läslistor vid tre tillfällen i intervjun och framhåller just dessa två aspekter i enlighet med sin liberala argumentering, som demonstrerades tidigare. Det faktum att listorna innehåller många moderna verk är det som Sofia finner inspirerande och som väcker hennes nyfikenhet. Enligt Maria tycks läslistan i högre grad än litteraturkanon vara utmejslad för lärarna:

Då tänker jag nästan att den här läslistan, som Skolverket har tagit fram, kanske har varit mer inspiration. Och det är ju för att den ligger på något vis närmare den verklighet som vi är i skolan, även om väldigt mycket av den också var sånt som vi redan läste.

Vidare framkommer det av intervjuerna att läslistorna har varit av praktisk nytta för lärarna. Therese säger att läslistan ”har bidragit positivt, att vi har upptäckt verk”. Det gäller även Sara:

”Ja, jag har ju upptäckt lite nya texter där som jag har tänkt att det kan jag kanske ta och plocka in.” Daniel berättar att han har läst alla noveller på läslistan, vilken han anser rymmer ”en del utmärkta val” som kan användas i undervisningen.

Även om en läslista inte är samma sak som en litteraturkanon kan den fylla samma funktion, enligt lärarna. Amanda säger att hon inte har något emot en läslista och ”det finns ju en kanontanke kring den”. När man använder verk därifrån får man som lärare ”legitimitet” och kan berätta för kritiskt inställda vårdnadshavare att man läser verk som är ”etablerade” och ”godkända”, säger Sofia. I den sistnämnda kommentaren är det tydligt att Sofia interPELLERAS av läslistans auktoritet och kliver in i rollen som representant för skolsystemet.

Lärarna sätter alltså stort värde på läslistorna och får användning av dem i undervisningen, men de presenterar också förslag på hur de kan förbättras. Både Daniel och Therese anser att skaparna av dessa listor hade kunnat göra ett bättre urval; Daniel säger att en del texter är ”inga vidare noveller, ärligt talat” och Therese undrar, angående den lugubra romanen *Intet*, ”vad ville Skolverket med att ha med *den* på listan?” Sara önskar att det inte bara var ”en lista över romaner och en lista över noveller, utan kanske ett lite mer genomarbetat material som man kan utgå ifrån, som är tematiskt ordnat”. Angående Johan Turis samiska verk anser hon att man gärna hade kunnat upptäcka litteratur från nationella minoriteter via läslistorna.

5.4.2 Den inofficiella kanon

Ett annat resultat som studien lyckas generera med kristallisk klarhet är att det redan existerar en inofficiell eller informell kanon, som står i kontrast till en politisk eller tvingande sådan. Fyra lärare använder uttryckligen frasen *inofficiell kanon* och en talar om *informell kanon*. Detta tema, som inte finns explicit inkluderat i någon av frågorna, kommer samtliga lärare in på. Eftersom det är en av de centrala insikter som arbetet lyckas vaska fram används en rad längre citat för att illustrera denna poäng. Sofias följande utläggning, där det fällt ett lakoniskt yttrande som får utgöra titeln på examensarbetet, sammanfattar lärarnas syn:

Oavsett den här sammanställningen som Lars Trägårdh står för, så har vi alltid haft en informell kanon via lärarutbildning, vårt eget läsintresse, det som tas upp i läromedlen och så vidare. Så jag ser nog inte att det är nödvändigt att det tillkommer något ytterligare. Den finns redan, den sitter i väggarna på många sätt.

Daniel och Maria framhåller också att de bär på en kanon som förmedlats via lärarutbildningen. Och inte bara Sofia utan även Amanda, Maria och Therese ser skolans läromedel som en stark källa till etableringen av en inofficiell kanon inom lärarkåren. Beakta följande citat av Therese:

Tittar du på de läromedel som används, oavsett vilket förlag som ger ut dem, om det är litteraturhistoria för gymnasiet – det är ju samma verk som tas upp, samma författarskap, så vi har ju haft någon typ av inofficiell kanon i alla år.

En tredje källa som Amanda tar upp är skolbibliotek. Hon säger att det finns ”en så himla stark inofficiell kanon” inom skolvärlden och att denna ofta består av skolbibliotekens böcker, vilka ”har funnits där långt innan 2025”. Den enligt henne ”starkaste skolkanon vi har” är *Ondskan*, vilken Persson (2007:10) också identifierade som ett typexempel ur skolans moderna kanon. Det finns samtidigt en sorts begränsning i skolbibliotekens urval, enligt Amanda:

Det är ju den jättetråkiga sanningen. Alltså det som styr vad jag läser med mina elever är ju vad som finns, alltså i ett skolbibliotek till exempel. Vi har ju otroligt, det är ju jättelyxigt, men så lyxigt är det inte överallt. Det är klart att du kan beställa in en klassuppsättning varje år kanske, om man har tur, men då är man ju också många svensklärare som ska slåss om den kakan liksom. [...] Det måste man vara jätteödmjuk inför, att det som läses i skolan bestäms av vad som finns tillhanda – alltså till åttio procent, skulle jag säga, om man ska spetsa till det då.

Ett intressant exempel på en personlig och högst inofficiell kanon presenteras av Therese. Hon berättar att hon har haft elever i ettan som undrat om det finns en lista över läsvärda böcker, vilket motiverade henne att skriva ihop en egen lista. Så här beskriver hon det:

Och då tänkte jag, ”Vet du inte? Här har du en lista med klassiker som du kan ta ifrån, om du inte vill fråga i biblioteket eller fråga hemma.” [...] Jag lanserade en kanon utifrån våra litteraturhistorieböcker. Och det var inte så dumt faktiskt.

Kristian får höra att det är intressant att han undervisar om nästan alla författarskap som finns med i regeringens nya kanon. Han svarar enligt följande:

Jo, men det är ju så. Alltså en kanon, om den ska funka, ska ju mer vara deskriptiv snarare än preskriptiv. Alltså den ska mer fånga vad som faktiskt betraktas som kanon snarare än att det ska komma ovanifrån med en massa överraskningar av att ”Det här tänkte ni inte, men nu är Läckberg också med i kanon!”

Med tanke på vilken stark ställning den inofficiella kanon tycks ha i skolan kan man fråga sig hur revolutionerande det egentligen är med införandet av en litteraturkanon och varför det behöver vara så kontroversiellt. ”I någon mån så är det att slå in en öppen dörr”, som Daniel uttrycker det. Detta resultat harmonierar väl med Perssons (2007:9) observation att många av de högljudda rösterna i den offentliga debatten är ovetande om hur det står till i verkligheten: att litteraturkanon redan har en livskraftig ställning inom skolan.

6 Diskussion och slutsats

I följande avsnitt sammanfattas och diskuteras studiens centrala resultat utifrån teorierna, bakgrunden och forskningsläget. Vidare problematiseras studiens metodval genom en diskussion om trovärdighet, mättnad och överförbarhet, där även alternativa metoder berörs. Därefter ges förslag på vidare forskning i form av alternativa teorier. Slutligen presenteras några övergripande slutsatser om arbetet i sin helhet.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Sammanfattning

Inledningsvis kan de mest övergripande resultaten som utkristalliserade sig i föregående avsnitt sammanfattas. Angående intervjuernas första två teman – *urval av verk* och *politisk kontext* – kan följande sägas: Lärarna sätter de estetiska värdena högst vid utformandet av en kanon och bryr sig mindre om huruvida könsfördelningen är jämställd eller inte. De anser att politikerna bör följa principen om armlängds avstånd, uppfattar regeringens nya kanon som ett tämligen nationalistiskt projekt och är över lag negativt inställda till idén att lägga till kanon i läroplanen.

Det sista och för studien mest centrala temat – *didaktisk användning* – lyckades generera följande resultat: Lärarna föredrar att variera mellan att använda klassiker och moderna verk i sin undervisning. De tror att kanon kan vara till nytta för nyexaminerade lärare. De baserar redan sin undervisning på flera av de verk och författarskap som finns i den nya litteraturkanon. Slutligen ser de också pedagogiska utmaningar med att de kanoniserade verken är språkligt svåra och kan kännas avlägsna för eleverna, varför det är viktigt som lärare att vara pragmatisk och flexibel, när man väljer ut verk att undervisa om.

I andra frågor tvista de lärde. Det råder delade meningar om vilken betydelse det har huruvida Liberalerna eller Sverigedemokraterna driver frågan om kanon. Lärarnas åsikter går isär vad gäller den nya litteraturkanons möjlighet att vara inspirerande. De är ambivalenta inför den praktiska användningen av obskyra verk i undervisningen. Slutligen råder det inte heller någon konsensus om vilken funktion som kanon kan spela i grundskolan.

Medan lärarna är kritiska till vissa aspekter av regeringens nyligen lanserade litteraturkanon – att den skulle kunna läggas till i läroplanen och bli alltför tvingande, att verken på listan kan

vara svårtillgängliga för eleverna och så vidare – är de positivt inställda till Skolverkets läslistor. Båda har tagits fram på uppdrag av Tidö-regeringen, men den förstnämnda uppfattas som tvingande, statisk och ålderdomlig, medan den sistnämnda framstår som frivillig, dynamisk och modern. Det är en intressant kontrast, som vittnar om olika möjliga sätt att förhålla sig till litteraturen inom utbildningspolitiken – ett mer auktoritärt och ett mer liberalt.

Vidare hyser lärarna starkare tilltro till en inofficiell kanon, som odlas inom lärarkåren, än en officiell sådan, som bestäms av politikerna. Många av lärarna undervisar som sagt redan om verken och författarskapen i regeringens nya litteraturkanon. Perssons (2007:9) iakttagelse att det redan existerar en livskraftig kanon i skolan bekräftades därigenom av studien. Intressant nog lyfte både Persson och Amanda upp Jan Guillous *Ondskan* som ett typiskt exempel på ett verk ur skolans moderna kanon, vilket tycks indikera att det finns samstämmiga uppfattningar om vilka konkreta verk som ingår i kanon och att lärarkåren inte bara delar en abstrakt idé om vad kanon handlar om. Vidare verkar det stämma, som nämndes i bakgrunden, att kanon oftast utvecklas långsamt och organiskt (Bergsten & Elleström 2020:39).

För att besvara den andra frågeställningen – *Är de mer positivt eller mer negativt inställda till kanon och på vilket sätt?* – kan det konkluderas att lärarnas inställning är mångfacetterad. Å ena sidan konstaterar de att det redan existerar en inofficiell kanon i lärarkåren, som i mångt och mycket överensstämmer med den nya kanon. De ser också stort värde i Skolverkets läslistor, vilka inkarnerar en sorts idé om kanon. Å andra sidan är de generellt negativt inställda till att regeringens nya litteraturkanon skulle läggas till i läroplanen som ett obligatoriskt krav och de ser risker i att kanon bedrivs som ett nationalistiskt projekt. De ser också pedagogiska utmaningar med att basera undervisningen på kanoniserade verk. Sammanfattningsvis kan det alltså konkluderas att lärarna är *positiva* till kanon i den mån den är inofficiell eller frivillig, men generellt *negativa* i den mån den är tvingande eller politiskt laddad.

6.1.2 Utbildningsfilosofierna

I analysen demonstrerades att lärarna ansluter sig till olika utbildningsfilosofier i olika grad. Enligt Englund (1997:135) är essentialismen den dominerande utbildningsfilosofin, vilket dock inte framgick av analysen. En möjlig tolkning är att den är så normaliserad att lärarna tar den för givet och inte diskuterar den. Essentialistiska ståndpunkter som att det är viktigt att förmedla kunskaper till eleverna och att undervisningsinnehållet ska överensstämma med den vetenskap-

liga disciplinen kan uppfattas som självklara eller ointressanta. Däremot är det uppenbart när lärarna bryter mot denna tradition, exempelvis när en lärare berättar att han har arbetat ämnesöverskridande med en sociologilärare.

Den huvudsakliga striden står mellan perennialismen och progressivismen. Intressant nog är detta en kamp som inte bara skiljer lärarna från varandra utan också pågår inom varje lärare. Alla lärare tycks brottas med frågan om att förena motstridiga ideal såsom att bevara kulturarvet och att göra undervisningen relevant för samtidens elever. En möjlig delförklaring till att lärarna pendlar mellan dessa två utbildningsfilosofier är frågornas utformning, exempelvis den första frågan på temat didaktisk användning: "Föredrar du gamla klassiker eller moderna verk? Eller föredrar du att kombinera och variera?" Den är uppställd antagonistiskt, även om den tillåter att man svarar – vilket många lärare gör – att man strävar efter att kombinera dem i en syntes.

En fjärde utbildningsfilosofi – rekonstruktivismen – får, anmärkningsvärt nog, inte särskilt mycket utrymme i samtalen. Det är endast i frågan om användning av obskyr litteratur i undervisningen som lärarna presenterar didaktiska överväganden som ligger helt i linje med ett rekonstruktivistiskt perspektiv. I viss mån kan lärarnas problematisering av representationsfrågan sägas ge uttryck för rekonstruktivism, men den är mindre tydlig.

I vissa intervjuer använde jag en metafor i anslutning till frågan om obskyr litteratur, nämligen att kanon kan anses rikta ett slags strålkastarljus mot vissa utvalda verk så att alla andra hamnar i skymundan. Denna bild tycktes göra intryck på lärarna, för två av dem återkommer till den när de skulle säga vilket som var det starkaste argumentet mot kanon. Som konstaterades i bakgrundsavsnittet går det att hävda att det finns ett oräkneligt antal uteslutna, bortglömda och tystade texter för varje kanoniserad text (Lundahl 2009:17). Och för att citera Rydén (2012:373) återigen: "Att upptäcka eller snarare uppväcka försummade författarskap borde vara bland det allra viktigaste för en forskare som noterar hur försumliga föregångarna varit."

Även om intervjuerna genererade många intressanta svar hade det alltså funnits utrymme för mer av rekonstruktivismens kritiska och tolkande perspektiv. Kulturarv kan tolkas på olika sätt, exempelvis Beethovens nionde symfoni, vilken har använts som ideologiskt stöd av marxister, högerkonservativa, nationalsocialister och EU-anhängare (Bohman 2008:124). Vidare är kanon inte statisk utan förändras över tid och är rotad i samtidens värderingar, som Brink (1992:13)

framhöll. Det är möjligt att genuina djupintervjuer på en timme hade kunnat generera fler resultat av detta slag, eftersom det kan kräva mycket eftertanke.

6.1.3 De ideologiska statsapparaterna

I bakgrunden fastslogs att frågan om kanon är politiskt laddad. Och utifrån Althusserns teori om ideologiska statsapparater kunde det konstateras att skolan är en politisk institution med makt över elevernas vetande och tänkande. Som analysen lyckades utröna är skolan en politisk arena, eftersom lärarna intar olika ideologiska ställningstaganden. Alla lärare intar en *liberal* position mot politikernas inblandning i svenskämnet, flera förfäktar en *anti-nationalistisk* ståndpunkt genom att uppfatta nationalism som ett negativt ord och flera visar *socialistiska* preferenser genom att uppmärksamma klassfrågor och arbetarlitteratur. Detta resultat ligger i linje med en kvantitativ undersökning från 2014, som kartlade lärares politiska preferenser och visade att Liberalerna och Vänsterpartiet var avsevärt mer populära bland lärare än bland folket i stort, medan det förhöll sig tvärtom med Sverigedemokraterna (Yrlid 2014).

Ett annat resultat som föreliggande uppsats demonstrerade är att det samtidigt tycks råda en hög grad av variation vad gäller ideologiska ställningstaganden. Det finns en tudelning mellan konservatism (bildning, kulturarv) och progressivism (eleverna i centrum). Det förekommer såväl feministiska som icke-feministiska ståndpunkter. Och även om det finns anti-nationalism skymtar också mindre negativa tolkningar av den ideologin. Denna diskrepans vittnar om att lärarkåren inte är en enhetlig samhällsgrupp med identiska åsikter, vilket är en värdefull insikt. I ett pluralistiskt samhälle måste denna variation betraktas som en styrka.

En ideologi som bör ägnas djuplodande diskussion är nationalismen, dels eftersom den är kontroversiell, dels eftersom den är starkt förbunden med ämnesområdet; en av intervjuguidens frågor var huruvida kulturkanon är ett nationalistiskt projekt. Här kan den tidigare forskningen vara till god hjälp för att kontextualisera frågan och skapa förståelse för dagens situation. Brink (1992) klargjorde att gymnasieskolan under 1900-talets första hälft var nationalistiskt färgad med stark dominans av svenska nationalromantiska författare. Efter andra världskriget tonades de nationalistiska inslagen ned, men frågan fick förnyad aktualitet i samband med framväxten av ett mångkulturellt Sverige, vilket Brink (2006b:150) hävdade i en senare bok med framtidsprognosen att kanon skulle komma att diskuteras på nytt. Nu är kanon infört; vad innebär det?

Det belastade rykte som vidlåder ideologin har inte hindrat den från att göra en återkomst. Dagens nygamla nationalism, som kan anses materialiseras i den nya kulturkanon, skiljer sig dock från den gamla nationalismen vad gäller urvalet av verk. Reaktionära, yverborna skaldersom Geijer och Tegnér, vilka glorifierade vikingatiden och stormaktstiden, har delvis ersatts av progressiva samhällskritiker som Almqvist och Strindberg, vilka behandlades ambivalent i de gamla gymnasiets läroböcker (Brink 1992:141–142). Dagens svenska litteratur är, som sagt, inte alls heller patriotisk på samma sätt som den ofta var på exempelvis 1800-talet (Bergsten & Elleström 2020:38–39; Götselius 2024). Det är möjligen därför som vissa lärare tvekar inför att kalla den nya kanon för nationalistisk. Huruvida den är ”reaktionär”, som Götselius (2024:100–101) hävdade, eller en ”retrotopi”, som Nyström (2025:106–107) kallade den, kan därför ifrågasättas, åtminstone vad gäller dess litterära hjärta. I och med inkluderingen av en samisk och en romsk författare skiljer den sig från *Sveriges nationallitteratur*, som exkluderade icke-svensk litteratur och utländska författare (Rydén 2012:191).

Vidare framkommer av analysen att frågan om nationalism är starkt färgad av den nationella kontexten. Danmark, som har haft en obligatorisk litteraturkanon i skolan i tjugo år, skiljer sig från Sverige. Den franska skolan beskrivs som både mer nationalistisk och mer auktoritär än den svenska, vilket ligger i linje med Brinks (2006:150) konstaterande. En tankeväckande fråga är huruvida kanon måste inskränka sig till det nationella, på vilket det finns flera motexempel såsom Unesco:s lista över världens kulturarv och den danska historiekanon (Wienberg 2008:39; SOU 2025:92:43–44).

I analysen identifierades fem interpellationer, som framträdde hos olika lärare och i olika delar av intervjuerna. Interpellationerna demonstrerar hur aktörer inom utbildningssystemet riskerar att formas till passiva förvaltare av rådande strukturer, vare sig det gäller byråkratiska regler (styrdokument), nationell identitet (kulturarv) eller akademiska traditioner (perennialism). Dessa interpellationer fyller stabiliserande samhällsfunktioner, men det finns också baksidor. Lärare som reduceras till att verkställa politiska direktiv förlorar yrkesmässig autonomi och status. Elever som tvingas att betrakta sig själva som svenska subjekt och bärare av ett svenskt kulturarv kan, om de faller utanför denna norm, känna sig exkluderade. Lärarstudenter som fostras till att vara traditionsbärare kan undgå att tänka kritiskt och utforska nya ämnen.

6.1.4 Jämförelse med tidigare forskning

Detta examensarbete har bekräftat delar av den tidigare forskningen, på vilket Brinks (2006) undersökning är ett exempel. Även denna uppsats kom fram till att gymnasielärare i svenska föredrar ett ”brett nationellt kulturarv” (Moa Martinson, Moberg etcetera) framför en avgränsad nationell kanon (Stiernhielm, Strindberg etcetera). Vidare tycks inte lärarna vara särskilt intresserade av att göra ett representativt urval vad gäller kvinnor och män. Slutligen kan det konstateras att lärarna uppfattar det som ett viktigt mål att väcka läslust. Men medan hans undersökning baserades på kvantitativa enkäter utgick denna studie ifrån kvalitativa intervjuer, så jag kompletterar honom i fråga om metodologiska strategier för att generera forskningsrön.

Studiens resultat kan också jämföras med tidigare examensarbeten. Mattola (2025) hävdade att yngre lärare och högstadielärare är mer positivt inställda till en statlig litteraturkanon än äldre lärare och gymnasielärare. En frapperande skillnad är att denna studie kom fram till ett diametralt motsatt resultat. De två äldsta och mest erfarna lärarna var mest positivt inställda till kanon: Sara var den starkaste företrädaren för perennialisism och Therese var den ende som var tydligt positiv till att skriva in kanon i läroplanen. Kristian, som var den minst erfarna läraren, var den ende som föredrog moderna verk framför klassiker och Amanda, som var den yngsta läraren, kritiserade aspekter av perennialisismen. Å andra sidan var det många som ansåg att nyexaminerade lärare kunde ha mest *nytta* av en kanon, så Mattolas resultat behöver inte vara helt missvisande, beroende på hur det tolkas.

Resultatet kan jämföras med andra examensarbeten. Gunneviks (2019) slutsats, att läroböcker i svenska inte representerar kanon utan snarare bygger på samtidslitteratur, framstår som överraskande med tanke på att lärarna i denna studie hävdade att skolans läromedel etablerar en robust skolkanon. Samtidigt är det uppenbart att dagens läroböcker skiljer sig starkt från det tidiga 1900-talets, där det fanns en tydlig nationalistisk indoktrinering med en liten kärna av kanoniserade mästare (Brink 1992:141). Vem läser Tegnér i dagens skola?

Högye (2024), som inte lyckades identifiera någon didaktisk potential med införandet av en litteraturkanon, tycks vara motsagd, eftersom flera lärare gav exempel på hur kanon skulle kunna vara till hjälp i skolan: som vägledning för nyexaminerade lärare, som påminnelse om försummade verk, som inspirationskälla för att upptäcka dikter, som förslag på litteratur för läslystna elever etcetera. Därigenom är det möjligt att studien har fyllt en lucka i forskningen.

Det som föreliggande studie tillför forskningsfältet – det som inte framkom i någon av de andra presenterade studierna och böckerna – är djuplodande och nyanserade resonemang av svensk-lärare angående deras syn på litteraturkanon. Presentationen av lärarnas röster, som kontrasteras mot varandra, skapar en dialektisk diskussion, vilket kan vara intellektuellt stimulerande. Blockcitat har också varit till god hjälp för att belysa bärande argument under intervjuerna.

6.2 Metoddiskussion

6.2.1 Trovärdighet, mättnad och överförbarhet

En nackdel med intervjun som metod är ovisshet om empirins trovärdighet. Det finns en risk att informanter svarar utifrån sina förväntningar om vad intervjuaren vill höra eller vad som verkar relevant att säga snarare än att ge autentiska svar (Alvesson 2011:96). En person skulle kunna konstruera en påhittad bild av sig själv eller försöka vara ”politiskt korrekt” (Alvesson 2011:98–100, 116). Eftersom offentliga institutioner såsom skolor är politiska arenor, där synen på verkligheten debatteras, är det möjligt att informanter träder in i rollen som politiskt motive-rade aktörer, vilket medför en risk för manipulation och opportunism (Alvesson 2011:105).

Flera av dessa risker tycks *inte* ha präglat studien i någon högre utsträckning. Med tanke på att lärarna ofta motsatte sig en jämställd kanon och var kritiska mot Sjöwall Wahlöö, tycks de inte ha försökt framstå som ”politiskt korrekta”. De verkar inte heller ha trätt in i rollen som politiskt motiverade aktörer, eftersom de ofta presenterade nyanserade svar med argument både för och emot. Angående den förstnämnda risken, att informanter svarar utifrån sina förväntningar om vad intervjuaren vill höra, är det däremot möjligt att jag som forskare kan ha utövat en viss påverkan på mina första tre informanter, eftersom jag inte var helt obekant med dem. Men hur denna påverkan såg ut är svårt att veta och går bara att spekulera om. Jag hade i varje fall själv ingen tydlig åsikt i kanonfrågan och försökte närma mig den utan förutfattade meningar.

En annan utmaning med att bedriva intervjuer är att uppnå mättnad eller, på engelska, *saturation* genom att samla in tillräckligt många svar (Small 2009). Det är fullt möjligt att jag inte utförde tillräckligt många intervjuer för att studien ska anses representativ för svensklärares åsikter om litteraturkanon på gymnasiet. Frågan är dock, som sociologen och experten på *mixed methods* Mario Luis Small (2009) poängterar, huruvida kvalitativ forskning behöver följa samma logik som kvantitativ forskning med dess krav på representativitet och ambitioner om mättnad. Förhoppningen med denna studie är i stället att den bidragit med analytiskt djup och genererat

nyanserade insikter, där värdet ligger i resultatens överförbarhet till andra liknande skolkontexter snarare än att spegla en hel yrkeskårs samlade inställning. Urvalet av fem kvinnor och två män skulle kunna betraktas som en skev könsfördelning, men det speglar den demografiska fördelningen inom svenskläraryrket på gymnasiet (Nejman 2021).

6.2.2 Alternativa metoder

Det är möjligt att en kombination av kvalitativ och kvantitativ metod hade varit ett bättre tillvägagångssätt, även om det också är mer krävande för forskaren, som måste bemästra två sorters metoder för att lyckas bedriva sin forskning med framgång (Bringsrud Fekjær 2017:14; Denscombe 2018:236–237). Det finns flera fördelar med enkätundersökningar såsom möjlighet att nå ut till många, lågt resursbehov och goda förutsättningar för att generalisera resultaten (Bringsrud Fekjær 2017:18–19). Det finns dock ett problem med frågeformulär, nämligen att en forskare inte kan vara säker på svarens autenticitet på samma sätt som i en intervju ansikte mot ansikte (Denscombe 2018:265). Attityder till komplicerade frågor, såsom kanon och skönlitteratur, kan också vara svåra att mäta (Bringsrud Fekjær 2017:20).

För att uppnå större variationsbredd och fånga upp ytterligare nyanser, hade fler urvalsgrupper kunnat inkluderas i studien (Dalen 2008:60). Den skola på vilken studien utfördes hade många rutinerade lärare, så där fanns få *yngre* och inga alls *nyexaminerade lärare*; det är fullt möjligt att sådana hade presenterat en annan syn på kanon, vilket indikerades av en studentuppsats (Mattola 2025). En annan vitter urvalsgrupp, *skolbibliotekarier*, som nämndes i flera intervjuer, hade kunnat utfrågas om sin syn på kanon; det framkom i en masteruppsats att folkbibliotekarier stödde idén om en informell kanon men motsatte sig en formellt fastställd sådan (Stymne 2025). *Svensklärarstudenter*, som jag själv, är ofta intresserade av frågor om legitimering av litteratur, även om de kan uppvisa en instrumentell syn på läsning och bara intressera sig för den litteratur de kan ha praktisk användning av i klassrummet (Persson 2007:246).

6.3 Vidare forskning

Ämnesområdet hade kunnat utforskas ur ett mer sociologiskt perspektiv. Två passande teorier hade varit Benedict Andersons *imagined communities* och Eric Hobsbawms *the invention of tradition*. Pierre Bourdieus teori om kulturellt kapital hade kunnat användas för att analysera kanon som ett elitprojekt, vilket dock inte bedömdes vara relevant för denna uppsats med tanke

på att Sverigedemokraterna är ett populistiskt parti som profilerar sig som motståndare till den ”vänsterliberala kultureliten”. Begreppet kulturellt kapital förekommer dock i många texter inom området såsom den akademiska litteraturen och den svenska kanonkommitténs rapport (Karlsohn 2009:250–251; Svane 2011:83–84; Persson 2011:166; Karlsson & Löfgren 2025:32; SOU 2025:92:16, 39, 258).

Ett annat intressant spår hade varit att utforska kanon utifrån ett feministiskt perspektiv. Den danska litteraturkanon omfattar tretton män och en kvinna, vilket den omedelbart kritiserades för, och den nederländska kulturkanon reviderades av en socialliberal minister på grund av skev könsfördelning (SOU 2025:92:43, 52–53). Ett av kommitténs kriterier för urval av verk i den svenska kulturkanon var att både män och kvinnor skulle ingå, även om det inte fastslogs någon anvisning om andel (SOU 2025:92:114). Könsfördelningen i litteraturkanon är dock nästan helt balanserad med åtta kvinnor och tolv män. Urvalet av det första verket på listan – Almqvists *Det går an* – motiverades utifrån principen om jämställdhet (SOU 2025:92:122). Å ena sidan finns gott om exempel på kanoniserade kvinnliga författare, exempelvis Sapfo, Mary Shelley och Virginia Woolf (Karlsohn 2009:251; Bergsten & Elleström 2020:32). Å andra sidan har det varit vanligt att dessa inte fått det utrymme de förtjänar, vilket Brink (1992) konkluderade och som även Anna Williams (1997) demonstrerade i sin bok *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*.

Ett sista förslag på ett annat perspektiv utifrån vilket ämnesområdet hade kunnat analyseras är Edward Saids orientalism. Postkoloniala studier är en av samtidens mest inflytelserika teori-bildningar med stark koppling till kanondebatten (Persson 1999:122; Brink 2006a:35; Bergsten & Elleström 2020:42). Visserligen innefattar kanon en samisk och en romsk författare – Johan Turi och Katarina Taikon – vilket kan anses nyansera dess utformning. Samtidigt var det, som sagt, ett uttalat syfte av Trägårdhs kommitté att sätta en tidsgräns och exkludera verk som är yngre än femtio år, vilket innebär att en samtida klassiker som *Ett öga rött*, som nämndes av två lärare, är helt utestängd från kanon. Detta spår hade kunnat utforskas djupare.

6.4 Slutsats

Som studien har visat kan lärares syn på litteraturkanon inte reduceras till ett binärt ställnings-tagande om att vara för eller emot, eftersom frågan är mer komplex och mångfacetterad än så. Oavsett svensklärares personliga inställning till regeringens nya litteraturkanon existerar det

redan en inofficiell kanon i skolan, som tycks vara livskraftig. Kanons vara eller icke vara, dess *raison d'être*, blir därigenom en icke-fråga, för ”den finns redan, den sitter i väggarna”. Skolan är dock en ideologisk institution – vare sig den vill vara det eller ej – och därför är det alltid viktigt att tänka kritiskt om rådande ordningar och strukturer.

Litteraturkanon är ett tidlöst ämne för lärare, som aldrig slutar att brottas med frågan om vilken litteratur som ska användas i undervisningen. Samtidigt är själva utformningen av kanon högst tidsbunden, för synen på den förändras över tid och de verk som anses kanoniserade i dagens svenska skola är inte desamma som för hundra år sedan. Vad framtiden bär i sitt sköte är också svårt att sia om. Det har i varje fall blivit ett högaktuellt ämne i samband med Tidö-regeringens införande av en svensk kulturkanon och det är möjligt att den skrivs in i läroplanen, vilket gör det relevant att undersöka och utforska ytterligare.

Källförteckning

- Althusser, Louis (1973). "Inledning till en teori om 'ideologiska apparater'". I: *Zenit*, 1973(1). S. 8–35. Lund: Tidskriften Zenit.
- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Bak, Krzysztof (2024). "Kanon eller världslitteratur? Kring polsk reception av skandinavisk litteratur". I: *Tidskrift för Litteraturvetenskap*, 54(3–4). S. 75–85. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bergsten, Staffan & Elleström, Lars (2020). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bloom, Allan (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon & Schuster.
- Bloom, Harold (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York: N.Y. Riverhead Books.
- Bohman, Stefan (2008). "Musik som kulturarv och kanon". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallete, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 121–136.
- Bringsrud Fekjær, Silje (2016). *Att tolka och förstå statistik*. Malmö: Gleerups.
- Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Uppsala: Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Brink, Lars (2006a). "Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna". I: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.). *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. S. 13–44. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Brink, Lars (2006b). "Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare". I: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.). *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. S. 149–180. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Buciek, Keld (2009). "Kulturarv – integration, landskab og nationale identiteter". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallete, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 65–82.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

- Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod*. Övers. av Kärnekull, Bo & Kärnekull, Ethel. Malmö: Gleerups utbildning.
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Per (2008). "Kulturarv och medborgerlig bildning i den svenska grundskolan". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 184–200.
- Englund, Tomas (1997). "Undervisning som meningserbjudande". I: Uljens, Michael (red.). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 120–145.
- Gunnevik, Maria (2019). *Skönlitterär kanon i gymnasiets läromedel? Analys av tre läromedel för Svenska I* [Examensarbete, Lunds universitet]. [Lu.se](https://lu.se) (Hämtad: 2026-04-11).
- Götselius, Thomas (2024). "I hjärtat av hjärtat av landet: litteraturen och det nationella". I: *Tidskrift för Litteraturvetenskap*, 54(3–4). S. 87–103. Stockholm: Stockholms universitet.
- Halkjaer, Nils (1977). "Den svenska 1800-talsdramatiken och litteraturhistorien: en studie i litteraturhistorisk kanonbildning och några synpunkter på definitionen av populärlitteratur". I: *Litteratur och samhälle*, 13:3. Uppsala: Uppsala universitet.
- Harding, Tobias (2025). "Kanon som politiserat kulturellt minne: diskussionen om en statlig svensk kulturkanon". I: *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 28(1). S. 22–40. Oslo: Universitetsforlaget.
- Högye, Elin (2024). "Jag funderar främst över vad som skulle ingå?" *En språkvetenskaplig studie om införandet av en svensk kulturkanon och litteraturkanon i svensk gymnasieskola* [Examensarbete, Södertörns högskola]. [DiVa-portal.org](https://diva-portal.org) (Hämtad: 2026-04-11).
- Johansson, Lars Anders (2025). "Mattias Lundberg om att välja ut en kanon". [YouTube.se](https://www.youtube.com/watch?v=...) (Hämtad: 2026-01-03).
- Jönsson, Lars-Eric (2008). "Mitt och allas kulturarv – politisk risk och resurs". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 262–274.
- Jönsson, Lars-Eric; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (2008). "Inledning". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 7–15.

- Karlsohn, Thomas (2009). "Kanon och kritik: en debatt och några eftertankar". I: Leppänen, Katarina & Lundahl, Mikela (red.). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund. S. 232–270.
- Karlsson, David & Löfgren, Mikael (2025). *Vad är kulturpolitik? En lathund*. Göteborg: Nätverkstan.
- Kroksmark, Tomas (1997). "Undervisningsmetodik som forskningsområde". I: Uljens, Michael (red.). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 77–97.
- Kulturdepartementet (2023). *En svensk kulturkanon ska tas fram*. [Regeringen.se](https://regeringen.se) (Hämtad: 2026-04-14).
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan 1962*. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Lindberg, Ylva (2024). "Kanon och kultur i rörelse i litteraturundervisningen". I: Sigrell, Anders et al. (red.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur*. S. 53–68. Lund: Lunds universitet.
- Lundahl, Mikela (2009). "Kanon och demokrati". I: Leppänen, Katarina & Lundahl, Mikela (red.). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund. S. 13–50.
- Lundell, Valter (2017). *Det omstridda arvet: den kommunistiska erfarenheten i dansk och svensk historiekultur*. Lund: Lunds universitet.
- Malm, Mats (2022). "Svenska Akademien kommer inte att bidra till att skapa en kanon". [DN.se](https://dn.se) (Hämtad: 2026-06-03).
- Mattola, Hanna (2025). *Svensklärare och läslistor: en enkätundersökning av lärares attityder till litteraturlistor och kanon i undervisningen* [Examensarbete, Uppsala universitet]. [DiVa-portal.org](https://diva-portal.org) (Hämtad: 2026-04-11).
- Modig, Alexandra (2023). *En svensk kulturkanon? En diskursanalys över debatten om en svensk kulturkanon 2022* [Examensarbete, Umeå universitet]. [DiVa-portal.org](https://diva-portal.org) (Hämtad: 2026-04-11).
- Nationalencyklopedin. "Kulturarv". [NE.se](https://ne.se) (Hämtad: 2026-03-28).
- Nejman, Fredrik (2021). "Könsfördelningen ämne för ämne – se listan". [ViLärare.se](https://vilarare.se) (Hämtad: 2026-05-14).

- Nielsen, Carsten Tage (2008). "Historieundervisningen i den danske folkeskole i et uddannelsehistorisk perspektiv". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 166–183.
- Nyström, Örjan (2025). *I de dödas hus: essäer om kulturarvet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Ohlsson, Richard (2012). *Att läsa eller inte läsa? Om skönlitteratur, kvalitet och kanon*. Lund: BTJ.
- Persson, Magnus (1999). "Kulturella värderingar". I: Andersson, Lars Gustaf; Persson, Magnus & Thavenius, Jan. *Skolan och de kulturella förändringarna*. S. 116–143. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2011). "Kanondebatten i Sverige". I: Svendsen, Erik & Svane, Marie-Louise (red.). *Litterære livliner: kanon – klassiker – litteraturbrug*. Köpenhamn: Gyldendal. S. 155–166.
- Persson, Magnus & Lindberg, Ylva (2024). *Den litterära kanon i Sverige – konsensus och konflikt i utbildningspolitik, offentlig debatt och pedagogisk praktik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Povlsen, Anne Krestina (2008). "Kulturarv i et kulturteoretisk perspektiv". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 247–261.
- Prop. 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rydén, Per (2012). *Sveriges Nationallitteratur är inte bara historia*. Stockholm: Carlsson.
- Rylander, Matilda (2024). *Litteraturkanon: ett verktyg för litteraturundervisning eller bara politiskt tjabbel? En diskursanalys av forskningslitteratur om argument för eller emot en litterär kanon* [Examensarbete, Linnéuniversitetet]. [DiVa-portal.org](https://diva-portal.org) (Hämtad: 2026-04-11).
- Rottböll, Grethe (2022). "En litteraturkanon är till för osäkra politiker". [Expressen.se](https://www.expressen.se) (Hämtad: 2026-06-03).
- Schüllerqvist, Bengt (2006). "Kanon och historiemedvetande – två centrala ämnesdidaktiska begrepp". I: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.). *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska*

- studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. S. 131–148. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Sigrell, Anders (2018). *Retorik för lärare: konsten att välja språk konstruktivt*. 7 uppl. Ödåkra: Retorikförlaget.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket (2024a). *Uppdrag om framtagning av läslistor – redovisning*. Stockholm: Skolverket. [Skolverket.se](https://www.skolverket.se) (Hämtad 2026-04-14).
- Skolverket (2024b). *Läslista för gymnasiet*. Stockholm: Skolverket. [Skolverket.se](https://www.skolverket.se) (Hämtad 2026-05-11).
- Skolverket (2025). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket. [Skolverket.se](https://www.skolverket.se) (Hämtad: 2026-03-21).
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Small, Mario Luis (2009). ”’How many cases do I need?’ : On science and the logic of case selection in field-based research”. I: *Ethnography*, 10(1). S. 5–38. Thousand Oaks: Sage Publications, Ltd.
- SOU 2025:92. *En kulturkanon för Sverige*. Stockholm: Kulturdepartementet. [Regeringen.se](https://www.regeringen.se) (Hämtad: 2026-03-10).
- Stymne, Anna-Carin (2025). *Folkbiblioteket och en svensk kulturkanon: folkbibliotekariers uppfattning om kanon i praktiken* [Masteruppsats, Uppsala universitet]. [DiVa-portal.org](https://diva-portal.org) (Hämtad: 2026-04-11).
- Svane, Marie-Louise (2011). ”Litteraturhistorie og prestige”. I: Svendsen, Erik & Svane, Marie-Louise (red.). *Litterære livliner: kanon – klassiker – litteraturbrug*. Köpenhamn: Gyldendal. S. 81–91.
- Sveriges nationallitteratur 1500–1920 (1907–1922)*. Vol. 1–30. Stockholm: Bonnier.
- Sveriges riksdag (2006). *Motion 2006/07:Ub260 Litterär kanon*. Stockholm: Sveriges riksdag. [Riksdagen.se](https://www.riksdagen.se) (Hämtad: 2026-04-12).
- Sveriges riksdag (2010). *Motion 2010/11:Kr310 Införandet av en svensk kulturkanon*. Stockholm: Sveriges riksdag. [Riksdagen.se](https://www.riksdagen.se) (Hämtad: 2026-04-12).
- Sveriges riksdag (2013). *Motion 2013/14:Ub205 Klassikerlista i skolan*. Stockholm: Sveriges riksdag. [Riksdagen.se](https://www.riksdagen.se) (Hämtad: 2026-04-12).
- SVT Nyheter (2025). ”Harold Blooms ’Den västerländska kanon’ startade bråket om kanon”. [Svt.se](https://www.svt.se) (Hämtad: 2026-04-21).

- SVT Nyheter (2026). "L och SD överens – här är alla punkter". [Svt.se](https://svt.se) (Hämtad: 2026-05-08).
- Vinge, Louise (1993). "Kanon". I: *Nationalencyklopedin*. Höganäs: Bra Böcker.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). "Didaktikens centrala frågor". I: Uljens, Michael (red.). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 47–74.
- Wienberg, Jes (2008). "Kanon, mindesmärker og oldtidsfund". I: Jönsson, Lars-Eric; Wallethe, Anna & Wienberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam. S. 36–49.
- Williams, Anna (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Stockholm: Gidlund.
- Yrlid, Olof (2014). *Har gymnasielärarkåren blivit mer vänster? Partisimpatier bland gymnasielärare i Göteborg våren 2014* [Examensarbete, Göteborgs universitet]. [Gupea.ub.gu.se](https://gupea.ub.gu.se) (Hämtad: 2026-05-05).

Bilaga 1: Intervjuguide

Nämn en av de bästa skönlitterära böcker du läst!

- Vilka är dess främsta egenskaper?
- Är verket kanoniserat eller ej?
- Har du använt det i din undervisning?

Urval av verk

- Vilka principer anser du att man bör följa vid utformandet av en kanon?
- Hur bör frågor om representation, t.ex. vad gäller kön och geografi, påverka urvalet?
- Finns det något verk som du hade velat ta bort från eller lägga till i kanon?

Politisk kontext

- I vilken utsträckning anser du att politikerna har rätt att påverka svenskämnets innehåll?
- Vad spelar det för roll om det är Liberalerna eller Sverigedemokraterna som driver frågan om kanon?
- Är kulturkanon ett nationalistiskt projekt?
- Skulle du vara positiv eller negativ till att kulturkanon lades till i läroplanen?

Didaktisk användning

- Beskriv hur du tänker när du ska välja ut verk att undervisa om. Föredrar du gamla klassiker eller moderna verk? Eller föredrar du att kombinera och variera?
- Tror du att nuvarande litteraturkanon kan inspirera din undervisning och i så fall hur?
- Kan det finnas en poäng i att använda sig av mer obskyr litteratur just eftersom den inte uppmärksammas i samma grad som de välkända verken?
- Vilka lärare tror du har mest nytta av en litteraturkanon?
- Vilka pedagogiska utmaningar kan uppstå när man baserar sin undervisning på kanoniserade verk?

Avslutande fråga: vilket skulle du säga är det starkaste argumentet *för* en litteraturkanon och vilket är det starkaste *mot*?

Bilaga 2: Presentation av ämnet och uppsatsen

Sammanfattning av examensarbete om kulturkanon

Kulturkanon är ett urval av verk som anses representativt för en kultur och önskvärt eller nödvändigt att känna till. De kan vara nationella såsom en svensk kulturkanon eller mer internationella såsom en västerländsk kanon. Unesco:s lista över världens kulturarv kan betraktas som en global kulturkanon. Två närliggande begrepp är klassiker och tradition.

I slutet av 80-talet inleddes en intensiv akademisk kanondebatt inom humaniora, framför allt i USA. År 2006 drev Liberalerna (dåvarande Folkpartiet) frågan i Sverige efter att Danmark och Nederländerna hade infört kulturkanon. Därefter har det varit Sverigedemokraterna som drivit frågan. Ämnet blev hett debatterat i samband med att dess införande fastslogs i Tidöavtalet år 2022 och det fick förnyad aktualitet i september när det färdiga resultatet redovisades.

Sveriges kulturkanon omfattar 100 verk i tio områden gällande allt ifrån film och musik till lag och ekonomi. Examensarbetet kommer att beröra litteraturkanon, som består av nio prosaverk och tio dikter. Prosaverken är skrivna av Almqvist, Strindberg, Lagerlöf, Turi, Boye, Lindgren, Moberg, Taikon samt Sjöwall och Wahlöö. Dikterna är skrivna av Lucidor, Bellman, Lenngren, Stagnelius, Södergran, Lagerkvist, Ferlin, Ekelöf, Tranströmer och Åkesson.

Syftet med arbetet är att presentera en nyanserad bild av ett aktuellt och omstritt ämne utifrån svensklärares åsikter och uppfattningar. Den valda metoden är semistrukturerade intervjuer som kretsar kring tre teman om litteraturkanon, nämligen urval av verk, politisk kontext och didaktisk användning. Ungefär halva intervjun förväntas beröra det sista ämnet, didaktisk användning, som är det centrala för uppsatsen. Teorin utgörs av Tomas Englunds karta över utbildningsfilosofier (perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism) och Louis Althusserns teori om ideologiska statsapparater.

Bilaga 3: Samtyckesblankett



HUMANISTISKA
OCH TEOLOGISKA
FAKULTETERNA

Samtycke till deltagande i studie

Medgivande

Jag bekräftar härmed att jag har tagit del av skriftlig och muntlig information om studien och accepterar att delta. Jag har fått möjlighet att ställa frågor om studien.

Jag har fått information om att de uppgifter som samlas in om mig kommer att behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga.

Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.

Ort och datum

Förnamn och efternamn

Namnsteckning