

SOFIA WIJMARK &
CHRISTINA OLIN-SHELLER

HUR BLIR EN LITTERATURVETARE LITTERATURDIDAKTIKER?

En fallstudie om kompetensförsörjning
och kompetensutveckling

Tolv år har förflutit sedan *TFL* publicerade temanumret ”Litteraturvetenskap och didaktik” (2010). I den redaktionella inledningen hänvisar Anders Öhman till ett tidigare nummer på samma tema från 2002 och noterar att litteraturdidaktiken har brett ut sig under det knappa decennium som har gått, medan litteraturvetenskapens ställning snarare ter sig försvagad och ifrågasatt:

Å ena sidan avtecknar sig litteraturdidaktiken som ett alltmer självständigt forskningsområde, å andra sidan letar sig de didaktiska perspektiven alltmer in i litteraturvetenskapen generellt. Frågorna om vad, hur och varför vi läser, utbildar och forskar är ständigt levande och har kanske blivit än mer angelägna i en tid då humaniora och litteraturvetenskap famlar efter legitimitet och existensberättigande.¹

Öhman berör även den klyfta som finns mellan de två ämnena och pekar framför allt ut litteraturvetenskapens fientliga inställning till litteraturdidaktiken, gemensamma nämnare till trots: ”I ämnet litteraturvetenskap är naturligtvis både hur man undervisar om litteratur och teorier om hur man läser helt centrala. Ändå måste man säga att didaktiken haft en ringaktad och tämligen marginaliserad ställning i det akademiska ämnet litteraturvetenskap.” Anledningen finner han i en farhåga om att didaktiken innebär en reducerande syn på litteratur som i första hand ett pedagogiskt redskap, och även i uppfattningen att litteraturkurserna i lärarutbildningen innebär ”anpassade och

förenklade” versioner av litteraturvetenskap.² Motsatt beskrivs hur både lärarutbildning och yrkesverksamma lärare har närt en skepsis mot litteraturvetenskapen och frågat sig hur den ska omsättas i praktiken i skolan, och det gäller såväl litteraturteori som litteraturhistoria. De renodlade litteraturvetarna var ironiskt nog i stark minoritet i *TFL*:s temanummer. Av fjorton artiklar är endast två skrivna av forskare utan tydlig didaktisk forskningsprofil och ytterligare två är samskrivna av en litteraturvetare och en litteraturdidaktiker. Den enda text som mer ingående diskuterar relationen mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik är Pär-Yngve Anderssons ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?” Vi skall återkomma till Anderssons artikel, och vill till att börja med bara uppmärksamma att han noterar en vid tidpunkten relativt ny utveckling frammanad av lärarutbildningsreformen 2001: att litteraturvetare i allt större omfattning undervisar i litteraturdidaktik.³ De frågor som detta ger upphov till om relationen mellan de båda ämnena är en viktig utgångspunkt såväl för hans artikel som för vår.

Relationen mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik kan förstås utifrån Pierre Bourdieus teori om sociala och kulturella fält, vilka konstrueras i relation till sin egen specifika art av kapital och doxa, det vill säga dess resurser respektive trosföreställningar.⁴ Öhman hävdade i den ovan nämnda inledningen att litteraturvetenskap och litteraturdidaktik vid den aktuella tidpunkten hade börjat få en mer positiv inställning till varandra, bland annat som en följd av ekonomiska förutsättningar och litteraturens hotade ställning i skolan. Vår egen erfarenhet är förvisso att det 2010 fortfarande fanns en stark polarisering, men vi ser däremot att det under senare år har skett ett tydligt närmande. Med Bourdieu skulle detta kunna beskrivas som att fälten alltmer börjar röra sig mot varandra och därmed gradvis tappar sin självständighet både i förhållande till varandra och till omvärlden i övrigt. Troligtvis kan detta till viss del kopplas till den förändring som Andersson 2010 noterade gällande litteraturvetarnas undervisningsuppdrag i lärarutbildningen. Den senaste lärarutbildningsreformen, som implementerades 2011, innebar dessutom explicita direktiv om att ämnesdidaktiken skulle integreras i ämnesstudierna. Förändringen var positiv på så vis att didaktiken tydligt placerades som hemmahörande hos ämnet. För litteraturvetenskapens del upplevdes detta emellertid ändå i många fall som problematiskt, då det ledde till minskat utrymme i kurserna för rena ämnesstudier, vilket i sin tur till exempel kunde innebära svårigheter att samläsa med fristående kurs, något som på vissa lärosäten kan vara en förutsättning för att få ekonomin att gå runt när studentgrupperna är små. Det ledde även till att efterfrågan på litteraturdidaktisk kompetens knuten till de litteraturvetenskapliga ämnesmiljöerna ökade. I vår egen ämnesmiljö har processen att integrera ämnesdidaktiken i svensklärarkurserna på ett fungerande sätt varit lång och mödosam, och arbetet har försvårats av den strukturella och organisatoriska komplexitet som karakteriserar lärarutbildningarna. Vi kan därför konstatera att förändring tar tid.

Kanske är det med andra ord dags att på nytt adressera relationen mellan det litteraturvetenskapliga och det litteraturdidaktiska fältet? Vi tycker oss märka att den yngre generationen litteraturvetare idag i allt större utsträckning betraktar litteraturdidaktiken som en självklar del av undervisningsuppdraget och i förlängningen också ett potentiellt forskningsområde, vilket oavsett bakomliggande motiv kan ses som ett tecken på ett närmande mellan de två fälten relaterat till den nyss nämnda problematiken. Ett mer konkret tecken på litteraturdidaktikens förändrade

position i relation till litteraturvetenskapen är att den finns med som ett exempel på teorier och metoder i en av de senaste svenska handböckerna i litteraturvetenskap, *Litteraturvetenskap I-II* (2020).⁵ Ett övergripande syfte med den här artikeln blir således att fördjupa kunskapen om hur litteraturdidaktik kan förstås och komma till uttryck på en traditionellt litteraturvetenskaplig arena. Vårt mer specifika syfte är dock att redogöra för en kompetensförsörjningsproblematik inom ämnet litteraturvetenskap i relation till uppdrag inom lärarutbildningen, med målet att återuppväcka diskussionen om hur litteraturvetenskap och litteraturdidaktik kan samverka, särskilt för att stärka humanioras roll i skolan. Upprinnelsen till att vi kommit att intressera oss för detta är ett kompetensutvecklingsprojekt på vår egen institution, och vi kommer i det följande att betrakta det projektet som en fallstudie för att möjliggöra en genomlysning av frågor som har att göra med olika sätt att förvärva kompetens inom litteraturdidaktik.⁶ I fallstudier är det vanligt att man kombinerar olika typer av data och vi placerar vårt kompetensutvecklingsprojekt i en kontext bestående av lokala strategier, visioner och uppfattningar om kompetens samt UKÄ:s nationella utvärderingar av ämneslärarutbildningen i svenska. Tidigare publikationer som berör relationen mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik och preliminära resultat från intervjuer i ett pågående projekt om relationen mellan fälten utgör en fond och utgångspunkt för fallstudien. Vi har valt att inrikta oss på ämneslärarutbildningen av den enkla anledningen att litteraturstudiet där är mer omfattande och bedrivs på en mer avancerad nivå än i förskolläro- och grundläroprogrammen.⁷ Skärningspunkten mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik kan därför där framstå som mer problematiskt, i och med att innehållet i kurserna ofta har stora likheter med kurser i litteraturvetenskap.

Röster om litteraturvetenskap och litteraturdidaktik

Innan vi går vidare vill vi kortfattat teckna en bild av vad som sagts i frågan om relationen mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik sedan *TFL*:s temanummer. Man kan till att börja med konstatera att relationen till litteraturdidaktik långt ifrån har varit en ickefråga för svenska litteraturvetare; tvärtom har ämnet debatterats flitigt bland kollegor under den senaste tioårsperioden. Dock har det i ringa utsträckning lett till publikationer. Helene Blomqvists artikel "Didaktiseringsprocessen. Litteraturvetenskapens behov av litteraturdidaktik och litteraturdidaktikens beroende av litteraturteori" (2016) utgör ett undantag.⁸

Den som mest utförligt ägnat sig åt att mer specifikt diskutera relationen mellan fälten är Bengt-Göran Martinsson, professor i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet med en bakgrund som litteraturvetare.⁹ I artikeln "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap. Ett tvärvetenskapligt fält i rörelse" (2015) belyser Martinsson insiktsfullt problem och konfliktytor kopplade till relationen mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik och gör jämförelser utifrån en historisk och internationell kontext. En viktig utgångspunkt är, vad Martinsson hänvisar till som en utbredd uppfattning, att den litteraturdidaktiska forskningen har varit en bidragande orsak till litteraturens och läsningens, och därmed i förlängningen också litteraturvetenskapens, kris. Martinsson återger en debatt han själv deltog i, där en professor i litteraturvetenskap påstod att "lärarutbildningens förkärlek för litteraturdidaktik utgjorde ett hot mot

lärarstudenternas litterära bildning”. Det finns alltså, som Martinsson beskriver, bland litteraturvetare en föreställning om litteraturdidaktiken som ”skadlig eller onödig”.¹⁰

Som exempel på antagandet om litteraturdidaktikens negativa inverkan på undervisningen om skönlitteratur använder Martinsson Peter Degermans avhandling om litteraturdidaktisk forskning ”*Litteraturen, det är vad man undervisar om*”. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling (2012) samt Pär-Yngve Anderssons ovannämnda artikel i *TFL*:s temanummer.¹¹ Degerman och Andersson har bland annat den gemensamma inställningen att den starka dominansen av klassrumsforskning är ett problem och att den, tillsammans med inriktningen på erfarenhetspedagogiska perspektiv leder till att kvalificerad analys och tolkning av den skönlitterära texten inte prioriteras. Martinsson håller visserligen delvis med Degerman och Andersson, men understryker att det är viktigt att komma bort från synen på litteraturdidaktiken som ett hot och försöker i stället peka på en konstruktiv väg framåt, som bland annat handlar om att ”med utgångspunkt i litteraturvetenskapen skapa en teoretiskt medveten litteraturdidaktik”.¹² Han menar vidare att det är viktigt att komplettera med nya teoretiska och metodiska perspektiv, till exempel mer litteraturanalytiskt orienterade sådana.¹³

Blomqvist anknuter på flera sätt till Martinssons text, och hon är framför allt enig med honom om nödvändigheten av teoretisk utveckling. Blomqvists bidrag till diskussionen har en tydlig litteraturvetenskaplig utgångspunkt, och hon manar kollegiet till ett aktivt förhållningssätt, till att vi själva tar initiativ och ”skapar våra egna definitioner av vad litteraturdidaktik är och bör vara och driver dessa”. Annars är risken stor att ämnet tvingas in i ”former för våra utbildningar av svensklärare där ämne-teori får allt mindre utrymme och olika aspekter av mer eller mindre allmän didaktik allt större”.¹⁴ Blomqvist trycker i sammanhanget starkt på frågan om litteraturvetenskapens mening och anser att ämnet ägnar sig i allt för liten utsträckning åt ”menings-, värde- och relevansfrågorna”.¹⁵ Här blir ett litteraturdidaktiskt förhållningssätt centralt:

Vare sig vi väljer en snävare definition av ämnesdidaktikbegreppet, så att det enbart rör skolfrågor, eller en vidare, så att det inbegriper hela förmedlingsidan av ämnet, måste didaktiseringsprocessen ses som en utomordentligt viktig angelägenhet. I båda fallen handlar didaktiken och didaktiseringen om hur vi vill se på ämnets relevans idag: samhällsrelevans, individrelevans, kulturell relevans, framtidsrelevans. Varför ska en ny generation läsa skönlitteratur, lära sig litteraturhistoria, bibringas litteraturanalytiska och tolkande färdigheter, och vilken litteratur, vilken historia och vilka typer av färdigheter? Vad skall de ha det till? Den här typen av frågor kan vi aldrig sluta att reflektera över och dryfta inbördes och med andra.¹⁶

Blomqvist menar dock att initiativ till litteraturdidaktisk praktik i alltför liten utsträckning tas av litteraturvetarna 2016.

Kompetensförsörjning i ett förändrat undervisningsklimat

Vi ska nu övergå till frågan om kompetensförsörjning. Som nämndes ovan har vi valt att använda ett kompetensutvecklingsprojekt vid vår egen institution, Institutionen för språk, litteratur och interkultur vid Karlstads universitet, som utgångspunkt i den här fallstudien. Bakgrunden till satsningen var framför allt att man från lärarutbildningens

sida under lång tid sett brister i samverkan mellan ämnesdidaktiska och ämnes-teoretiska perspektiv. Flera försök att rekrytera litteraturdidaktiskt profilerade lektorer hade gjorts, men utan framgång. Sökfältet på dessa tjänster bestod inte av litteraturdidaktiker, utan av välmeriterade litteraturvetare, eftersom tillgången på disputerade litteraturvetare är betydligt större än efterfrågan. Våren 2020 fick därför lektorerna i litteraturvetenskap och svenska språket vid institutionen i uppdrag att kompetensutveckla sig i ämnesdidaktik.¹⁷ Ledningen pekade med hela handen – det var inte valfritt att delta. Upplägget bestod i att på den ordinarie kompetensutvecklingstiden som ingår i tjänsten som lektor (20%), auskultera i skolan en dag i veckan, kombinerat med en seminariserie i ämnesdidaktik. Avsikten var att de lektorer (i praktiken samtliga) som undervisar inom skolämnet svenska på förskolläro- och/eller lärarprogrammen skulle få en ökad kunskap om och förståelse för lärares arbete i dagens skola, både ur ett praktiskt och ett teoretiskt perspektiv. Denna fördjupade kunskap tänktes dels bidra till ökad kvalitet på lärarutbildningens kurser, dels ge möjlighet för deltagarna att hitta nya forskningsområden.

Vinsterna med att som undervisande på lärarutbildningen få komma ut i skolans verklighet hade diskuterats tidigare på institutionen, och lärarutbildningens dekan såg en möjlighet att utnyttja en upparbetad samverkansmodell där verksamma lärare köps in av universitetet och arbetar i lärarutbildningen inom ramen för sin ordinarie tjänst i skolan.¹⁸ I projektet används dessa lärare nu i stället i auskultationsprocessen. Ytterligare en förhoppning på projektet är att skolorna gynnas av att eleverna får möta forskare från universitetet. Samtidigt kan lektorerna ”få inblick i alla delar av lärarens arbete som planering, genomförande och uppföljning av undervisningspassen. Lektorerna kan i sin tur bidra med ett forskningsperspektiv och spetskompetens inom ämnet”.¹⁹ Satsningen kan vidare betraktas som ett led i lärarutbildningens strategi: ”Karlstads universitet formar och omformar lärarutbildning i ständigt växelspel med forskning och skolans praktik. Ledande forskning och väl utvecklad skolsamverkan är därmed förutsättningar för framstående utbildning”. Som verksamhetsmål kopplat till det strategiska målet att ”stärk[a] vår attraktionskraft bland nuvarande och framtida studenter samt [vara] en attraktiv arbetsplats”, formuleras dessutom kompetensutvecklingsprojektet som något som kommer att utökas till samtliga ämnen: ”Alla tillsvidareanställda lärarutbildare som saknar egen lärarutbildning erbjuds möjlighet att kompetensutveckla sig gällande lärares arbete i dagens skola, både ur praktiskt och ett teoretiskt perspektiv”.²⁰

Projektet hann nu bara pågå några månader innan pandemin gjorde att satsningen pausades. Det är med andra ord för tidigt att utvärdera det färdiga resultatet, men projektet återupptogs hösten 2022 och vi hoppas att längre fram kunna göra en uppföljning i detta eller något annat forum. Vi kan emellertid göra ett par iakttagelser. Bland annat har projektet redan genererat skarpa forskningsprojekt. Förutom vårt ovan nämnda projekt i nuläget även det externfinansierade projektet ”Att läsa Värmland. Platsbaserad litteratur- och historieundervisning för en hållbar framtid” där forskare inom litteraturvetenskap, litteraturdidaktik och historiedidaktik samarbetar med verksamma lärare som medverkar i kompetensutvecklingsprojektet.²¹

Vi kan dock också konstatera att projektet initialt stötte på en del motstånd. Det var i och för sig skarpt läge med stundande UKÄ-utvärdering av ämneslärarprogrammet, men det fanns av förklarliga skäl lektorer som var starkt kritiska till projektet och för-

sökte freda sin kompetensutvecklingstid till forskning i stället. Dock har engagemanget och intresset ökat och flera värdesätter nu möjligheten till detta erfarenhetsutbyte. Man kan ha olika åsikter om en sådan här radikal strategi, men syftet är inte att i denna artikel föra någon diskussion om principer eller ifrågasätta lärarutbildningens och ledningens agerande. Vi menar i stället att satsningen sätter fokus på ett problem för litteraturvetenskapen, som är särskilt märkbart på de mindre litteraturvetenskapliga institutionerna, där ämnet och lärarutbildningen är i symbios och där olika forsknings-traditioner och ämneskulturer måste samverka i varierande praktiker. Dessa mindre institutioner har ett stort utbildningsuppdrag inom lärarutbildningen, samtidigt som det ofta finns ett underskott på litteraturdidaktisk kompetens bland de anställda lektorerna. Att ta in yrkesverksamma adjunkter från skolan löser inte problemet eftersom det finns krav på hög andel disputerade lärare i utbildningen för att säkerställa den vetenskapliga kvaliteten och forskningsförankringen.

Att detta är ett problem, också utanför Karlstads universitet, blev inte minst tydligt vid den nyligen genomförda utvärderingen av ämneslärarutbildningen i svenska där ett flertal utbildningar av UKÄ bedömdes ha bristande kvalitet. En av de brister som särskilt pekades ut var vetenskaplig kompetens i ämnesdidaktik. I ett uppföljande PM från UKÄ, "Lärförsörjning i lärarutbildning – problem, strategier och lösningar" (2020), konstateras att: "den vetenskapliga ämneskompetensen generellt sett har bedömts vara stark, men den vetenskapliga kompetensen inom ämnesdidaktik ofta bedömts saknas eller vara svag."²² I PM:et används svensk lärarutbildningen som exempel, och det påpekas att bedömargruppen ansett att det "språkdidaktiska utbildningsinnehållet tenderar [...] att vara starkare förankrat i forskning och också integrerat i utbildningen, än det litteraturdidaktiska."²³ Uppföljningen fokuserar på de två bedömningsområdena "förutsättningar" och "utformning, genomförande och resultat", eftersom det var dessa som oftast brast i kvalitet. Men man understryker också att samtliga bedömargrupper "har diskuterat just kopplingen mellan begränsade personalresurser och svårigheter för studenter att nå examensmålen", och studerar därför särskilt bedömningsgrunden "personal".²⁴ Det framgår att bedömargruppen har fört ett resonemang om "huruvida det finns en nationell brist på disputerad personal inom ämnesdidaktik", men att man också kan se att den vetenskapliga kompetensen som finns tenderar att användas på ett sätt som inte säkerställer kvalitet, bland annat genom att lektors insatser består av enstaka inlägg som fragmenterar kurserna snarare än leder till progression.²⁵

Förvisso blev även flera stora lärosäten underkända, men för de mindre som är helt beroende av lärarutbildningen för sin fortlevnad blir det en fråga som kan komma att handla om liv och död för ämnet litteraturvetenskap. Situationen är inte ny, men den senaste utvärderingen har aktualiserat frågan om var gränserna går för att få såväl formell som informell legitimitet mellan de olika fälten litteraturdidaktik och litteraturvetenskap. Den formella legitimiteten handlar förutom utvärderingar av UKÄ och andra aktörer också om behörighetskrav vid tjänstetillsättningar och befordringar. Den informella legitimiteten handlar om acceptans och status inom respektive fält.

I många litteraturvetenskapliga ämnesmiljöer finns således både en inre och yttre press på att utveckla den didaktiska kompetensen. En vanlig väg har varit att genomföra olika utbildningsinsatser, som forskarutbildningar med avslutning i licentiat- eller doktorsexamen för lärarutbildade adjunkter. Vetenskapsrådet har exempelvis i omgångar (2018, 2020) lyst ut medel för forskarskolor i syfte att öka den vetenskapliga

kompetensen hos lärarutbildare i olika ämnen. Problemet är dock dels att detta tar lång tid, dels att det långt ifrån är någon garanti att de efter sin utbildning väljer att vända tillbaka till sin anställning på ämnena. Det kan i stället vara mer strategiskt för den framtida forskarkarriären att ansluta sig till de utbildningsvetenskapliga institutionerna, och i många fall är det också där som det är möjligt att söka och få ett lektorat som nydisputerad forskare. Satsningarna får därmed det omvända resultatet: att det akademiska ämnet dräneras på kompetens.

För oss har kompetensutvecklingsatsningen på vår institution, inte minst på grund av sin drastiska karaktär, aktualiserat frågor om vad som krävs för att en litteraturvetare ska nå en tillräcklig litteraturdidaktisk kompetens och hur vi själva kan vara med och påverka detta. Vi vill därför diskutera och exemplifiera hur litteraturdidaktik kan förstås i detta sammanhang och hur traditionellt skolade litteraturvetare kan bli konkurrenskraftiga och äga frågan om litteraturvetenskapens funktion och mening i förhållande till lärarutbildningen och skolan – därav den möjligen något provocerande titeln på den här artikeln. I det pågående forskningsprojektet, där vi undersöker skärningspunkten mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik, genomförde vi under 2021 en pilotomgång med intervjuer med sju kollegor på lika många lärosäten om deras syn på relationen mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik. Vi hade i denna första omgång särskilt fokus på kompetensförsörjningsproblematik och valde därför informanter med erfarenhet av rekryteringar och sakkunnigärenden i relation till ämneslärarutbildningen.

Intervjuerna organiserades runt följande övergripande frågeställningar: Vad är litteraturdidaktisk kompetens? Hur når man denna? Hur ser balansen mellan det akademiska ämnet och praktisk erfarenhet ut? Med utgångspunkt i dessa ställde vi en rad mer konkreta frågor om vad som bör kunna anses som meriterande för ett lektorat i litteraturvetenskap med någon form av didaktisk eller lärarutbildningsinriktad profil. Behöver man exempelvis bedriva egen litteraturdidaktisk forskning? Krävs det (praktiska) erfarenheter från skolan?Handledning av litteraturdidaktiska arbeten på avancerad nivå och forskarutbildning? Vad är den kompetens värd som många litteraturvetare förvärvat genom undervisning på lärarutbildningskurser där litteraturdidaktik ingår? Underlaget är förvisso i skrivande stund alltför begränsat för att kunna dra generella slutsatser, och det är heller inte vår avsikt att här presentera ett färdigt resultat eftersom vi har många intervjuer kvar att genomföra. Vi vill dock ändå peka ut några tendenser i underlaget som överensstämmer med vår egen bild av situationen. Framför allt bekräftades vår uppfattning att litteraturdidaktiken idag har fått en alltmer självklar plats på många institutioner runt om i landet och att ämnet litteraturvetenskap inkluderar didaktiken i utbildning och forskning. Dock varierade uppfattningen bland informanterna om hur litteraturdidaktik kan definieras, vilket sannolikt gör att det blir otydligheter i ett nationellt perspektiv med avseende på kompetenser och legitimering.²⁶ Gällande vilka meriter som bör krävas för ett litteraturdidaktiskt inriktat lektorat var svaren mer nyanserade och vi kan konstatera att det inte fanns någon riktig konsensus i frågan. Pilotstudien gav oss också framför allt goda möjligheter att själva reflektera vidare över de frågor vi ställde, och fortsättningsvis diskuterar vi med den utgångspunkten olika aspekter av legitimering och kompetensförsörjning. Det är följaktligen vår bild av läget, med särskild utgångspunkt i det mindre lärosätets problematik, som redovisas nedan.

Meriterande i en utlysning i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning är, framför allt, egen forskning på området, egen lärarutbildning och yrkeserfarenhet som lärare samt erfarenhet av undervisning på lärarutbildningen. Egen forskning tycks i praktiken vara den tyngst vägande meriten i de flesta lektorstillsättningar generellt och torde mer eller mindre ses som ett krav. Enligt vad vi själva erfarit är det emellertid inte ovanligt att i övrigt mycket välkvalificerade sökande till de didaktiska tjänsterna saknar denna merit eftersom tjänsterna i litteraturvetenskap är få i relation till antalet disputerade litteraturvetare. Detta kan skapa problem vid granskningar och tillsättningar. Finns det andra sätt att tänka kring vikten av egen forskning i dessa sammanhang? Kan till exempel litteraturvetenskaplig forskning väga mer eller mindre lika tungt om andra relevanta meriter finns? Det viktigaste är kanske trots allt forskningens kvalitet. En välkvalificerad litteraturvetenskapligt inriktad forskare kan, om arbetsgivaren möjliggör det och intresset finns, vidareutveckla sin forskning i didaktisk riktning och därmed också bidra med nya perspektiv inom fältet. Här blir förstås ett samarbete med litteraturdidaktiska och/eller ämnesdidaktiska nätverk och forskare nödvändigt.

Vidare betraktas alltså lärarutbildning som en tung merit i didaktiska sammanhang och kan i många fall vara ytterst relevant.²⁷ En genomförd utbildning kan självklart peka på ett intresse för litteraturdidaktiska frågor, samtidigt som kompetensen som enbart en läroexamen utan praktisk erfarenhet av yrket ger kan diskuteras. Man kan också fråga sig hur länge den kan betraktas som aktuell. Inom ramen för en anställning i litteraturvetenskap där det ingår undervisning på lärarutbildningen är det dessutom vanligt att det sker på alla stadier från förskollärare till ämneslärare. Även om en läroexamen kan sägas vittna om ett intresse för didaktiska frågor, kan därför relevansen, vilket för den disputerade litteraturvetaren av förklarliga skäl ofta är en ämnesläroexamen, vara av begränsad betydelse. Erfarenhet av undervisning på lärarutbildningen är en merit som många litteraturvetare av tidigare nämnda anledning kan åberopa, men den kan vara svår att bedöma, framförallt jämfört med meriten egen didaktisk forskning. Om inläsningen av den didaktiska litteraturen och dess omsättning i praktik har tagits på allvar, torde detta dock ha lett till en värdefull kompetensutveckling i relation till det litteraturdidaktiska fältet. Allt detta har förstås också att göra med ett komplext och generellt problem gällande i vilken mån den som anställs på ett lektorat i slutändan matchar ett faktiskt behov. Vi ska dock inte ge oss in i en sådan diskussion, utan vill här endast peka på olika aspekter av utmaningar, framförallt för mindre lärosäten, i relation till kompetensförsörjning på ämnet.

Det är förstås fullt rimligt att vetenskapliga meriter inom litteraturdidaktik är centralt i en utlysning av ett litteraturdidaktiskt orienterat lektorat även om det, som vi indikerat, går att tänka sig olika kombinationer av kompetenser som kan uppväga bristen på egen litteraturdidaktisk forskning. Vi ser därför att det är angeläget att fler litteraturvetare öppnar för möjligheten att närma sig litteraturdidaktiska frågeställningar i sin forskning. Litteraturdidaktisk forskning har länge dominerats av undersökningar av unga läsares reception och av empiriska klassrumsstudier och litteraturvetares forskning borde framgent i högre utsträckning kunna utgöra ett viktigt komplement till denna. En mer litteraturvetenskapligt orienterad didaktik behövs i undervisningen på lärarutbildningen för att stärka studenternas litterära kompetens och väcka frågor om litteraturens mening och funktion i skolan.

Under den senaste 5-årsperioden har begreppet didaktisk potential kommit att bli ett teoretiskt och analytiskt verktyg framför allt för studier av barn- och ungdomslitteratur. Det myntades av Malin Alkestrand (2016) som i sin avhandling studerar ”hur fantasylitteratur kan fungera som en utgångspunkt för grund- och gymnasieskolans värdegrundsarbete kring frågor om demokrati, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald”.²⁸ Begreppet har fått relativt stor spridning och har exempelvis använts i relation till litteraturundervisning och hållbarhetsfrågor.²⁹ Didaktisk potential handlar om hur man genom litteraturvetenskapligt inriktad analys av skönlitterär text kan avgöra på vilket sätt som den specifika texten lämpar sig för att användas i ett undervisningssammanhang. Som Anna Nordenstam påpekar är tankegången förstås inte ny för den svenska litteraturdidaktiken, utan det finns en tradition bakåt till Lars-Göran Malmgrens beskrivning av en pedagogiskt riktad textanalys och Staffan Thorsons begrepp didaktisk läsart.³⁰

För litteraturvetare som är vana vid att arbeta med analys och tolkning av ett skönlitterärt material är detta sätt att utöva litteraturdidaktik förstås mycket tilltalande. Dels som en möjlig väg att gå med den egna forskningen i didaktisk riktning; man kan behålla fokus på den skönlitterära texten och mer eller mindre undersöka den med hjälp av etablerade teorier och metoder, tillsammans med ett litteraturdidaktiskt resonemang om hur texten kan användas. Dels är det ett alternativ till klassrumsstudierna i lärarutbildningarnas examensarbeten. Vi är flera som under många år försökt övertyga lärarutbildningen om att den här typen av undersökning kan vara ett rimligt alternativ, vilket har inneburit utmaningar.

Samtidigt som mer textanalytiskt inriktade studier är ett välkommet inslag i litteraturdidaktiken, är det, om man ska vara petig, ingen större skillnad på det som litteraturvetenskapen alltid har ägnat sig åt. Närmandet till det breda litteraturdidaktiska fält, som växt fram under den senaste 20-årsperioden, är därför ganska begränsat. Det vi kan konstatera är att den huvudsakliga didaktiska fråga som begreppet didaktisk potential omfattar är frågan *vad*, snarare än *varför* och *hur*. Utifrån ett litteraturdidaktiskt perspektiv är förstås *vad*-frågan viktig, men, med utgångspunkt i den didaktiska triangeln, är det nödvändigt att också koppla ihop den med både *hur* och *varför*. Vi ser alltså en risk med att alltför ensidigt fokusera på litteraturanlys och enbart utgå från idén att specifika litterära texter innefattar mer eller mindre potential att öppna för exempelvis skolans värdegrundsarbete, och menar att dessa perspektiv bör vidgas mot faktiska läsare och litteraturundervisning.

Litteraturvetenskapens *faglighet* och litteraturdidaktiken

Avslutningsvis vill vi återknyta till frågan om skärningspunkten mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik. Ett sätt att beskriva gränssnittet på är att utgå från begreppet *faglighet*. Inom den norska och danska modersmålsdidaktiska forskningen är *faglighet* väletablerat.³¹ Begreppet är inte helt enkelt att översätta till svenska men utgår från begreppet *fag* (sv. ämne) och avser lärares – och studenter/elevs uppfattningar om ämnet och förhållningssätt till undervisning i detta ämne. *Faglighet* innefattar uppfattningar om såväl det akademiska ämnet och vardagsförståelsen av det, samt uppfattningar knutna till yrket som lärare i litteraturvetenskap, litteraturdidaktik och som lärarutbildare. En lärares *faglighet* blir synlig i det sätt på vilket undervisningen

genomförs, men också genom talet om den egna undervisningen och förhållningssättet till ett akademiskt ämne, litteraturdidaktik och studenter. Talet om ett ämne har i tidigare studier visat sig vara viktigt för att etablera *faglighet* både i skolan och inom akademien.³² Talet *om* ämnet i olika sammanhang är alltså intressant att belysa inte minst för att uppmärksamma tidigare och aktuella gränsdragningar mellan olika fälts traditioner och funktioner.

Läroutbildningen vilar liksom skolan på såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet och Furlong och Whitty har betonat att kunskapslogiken, det vill säga hur kunskap genereras och legitimeras, skiljer sig fundamentalt åt i dessa sammanhang.³³ Ämneskunskap är förstås centralt i ämnesläroutbildningen och ämnesdidaktiken är ett kunskapsområde, som kan sägas förkroppsliga den del av läroutbildningen som ligger mellan akademien (den vetenskapliga grunden) och praktiken (den beprövade erfarenheten).³⁴ Under de senaste decennierna har trenden i västvärlden, inklusive Sverige, varit att skolan och läroutbildningen i spåren av Bolognaprocessen, alltmer fokuserat på att utveckla generiska kompetenser såsom kritiskt tänkande, metareflekation, modelltänkande etcetera.³⁵ Att läroutbildningen fokuserar för mycket på gemensamma förmågor och generiskt lärande – eller "learnification"³⁶ – har identifierats som ett stort problem både i dagens skola och i läroutbildningen. UKÄ menar exempelvis i relation till den nationella utvärderingen av ämnesläroutbildningen i svenska att det finns ett nationellt behov av att stärka kompetensen inom litteraturdidaktik vilket därmed innebär att fördjupa ämneskunskaperna hos studenterna.³⁷ Det finns också forskning som visar att EU:s direktiv kring de generella lärarkompetenserna i praktiken har gett avtryck på nationell nivå i styrdokument för skola och läroutbildning.³⁸ Detta skulle kunna vara en anledning till spänningar mellan det akademiska ämnet, som exempelvis litteraturvetenskap, och de allmänna kurserna i läroutbildningen, som skulle kunna sägas representera olika fält. Om litteraturdidaktik kopplas närmare till dessa generiska förmågor än till ämnet, kan det också vara en anledning till spänningarna mellan fälten litteraturvetenskap och litteraturdidaktik.³⁹

Intervjuerna och de artiklar vi har redogjort för visar att litteraturvetenskapen under lång tid har varit i omförhandling i relation till litteraturdidaktiken och att didaktiken idag bereds ett större utrymme än tidigare. I relation till litteraturdidaktikens frågor *vad*, *hur* och *varför*, kan vi se att det finns färre spänningar när det gäller områden som länkas till *vad* och *varför*, än för områden som specifikt handlar om klassrummet och den didaktiska frågan *hur*. Det är sannolikt så att mötet mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik är enklare inom *vad* och *varför*, då dessa är kopplade till områden som lättare låter sig integreras i litteraturvetenskapen än frågor som handlar om *hur*. Kort sagt, det skaver mindre ju längre bort från klassrummet och frågor om metodik och pedagogik man befinner sig. Som Blomqvist påpekar avgörs emellertid *hur*-frågan av "hur man väljer att förmedla ämneskunskaper i olika kontexter – av *ämneskonceptionen*, eller hur man ser på ämnets egenart och på *meningen* och syftet med ämnet. Därmed hänger alltså av nödvändighet ämnesdidaktik och *ämnesteorier* nära samman."⁴⁰

I en tid när *humaniora*, och därmed det akademiska ämnet litteraturvetenskap, är satt under press, placeras också undervisningen i ämnet och uppfattningar om vad som ska ingå i detta, hur undervisningen ska iscensättas, och inte minst varför undervisning inom litteraturvetenskap ska göras, i fokus. Ett värdefullt debattinlägg i det här sammanhanget utgör tankesmedjan Humtanks senaste rapport *Humaniora i skolan. De*

humanistiska ämnenas plats och villkor i den svenska gymnasieskolan och i grundskolans senare år (2021). Utgångspunkten för Humtank, vars roll är att stärka humanioras position i samhället, är humaniora generellt, men ett av exemplen som används för att illustrera den problematik som rapporten handlar om är svenskämnet. Rapporten pekar på ”spänningen mellan å ena sidan humanioras till synes självklara position i skolan, både i kraft av dess stora omfattning inom obligatoriska och valbara ämnen och som en grundbult inom skolans medborgarfostransuppdrag, å andra sidan de alltför tecknen på hur humaniora dessvärre åsidosätts eller förlorar status och inflytande”.⁴¹ Det understryks att ”utan ordentlig medvetenhet om humaniorakunskapernas värde i skolan etableras inte någon grund för insikt för vikten av humanistisk utbildning på högskolenivå – utan en lärarutbildning som kultiverar och begripliggör humanistisk kunskap skapas ingen ordentlig förankring av humaniora i skolan”.⁴² Här menar vi att ökad samverkan mellan litteraturdidaktiker och litteraturvetare kan bidra till att stärka humanioras och bildningens roll i skolan, framförallt genom att tydliggöra dess betydelse för de blivande lärare som vi undervisar.

”Ur mitt perspektiv handlar det i stora delar om att litteraturdidaktiker och litteraturvetare tar initiativet och gör sig nödvändiga”, skriver Martinsson. ”Detta gör vi inte genom att stå i olika hörn av vårt gemensamma forskningsfält och tillskriva varandra en mängd imaginära brister.”⁴³ Även om det borde vara en självklarhet, behövs det kanske påminnas om att litteraturdidaktiken trots allt har en nödvändig och mycket stark koppling till det akademiska ämnet. För den som inte är så väl insatt i forskningen är det lätt att hamna i föreställningen om litteraturdidaktik som instängd i klassrummet, vilket kan skapa onödiga blockeringar. Det litteraturdidaktiska forskningsfältet inbegriper en lång rad perspektiv, vilket kan synliggöras till exempel av Thorsons definition:

Litteraturdidaktik omfattar allt det man till vardags skulle kunna sammanfatta med litteraturundervisning med allt vad det innebär av ämneskunskaper, kunskaper om undervisningsmetoder, insikter om olika litteratursyner, inlärnings teori och praktik, elevers läsvanor, läsintressen och kunskaper om samspelet mellan litteratur och ungdomskulturer, o.s.v.⁴⁴

Vi menar att den framtida *fagligheten* hos undervisande lärare i litteraturvetenskap och litteraturdidaktik bör ha ett fokus på det som förenar, samtidigt som vi bör vara ödmjuka inför varandras specifika forskningskompetenser. Det handlar alltså inte om antingen eller utan att göra både och, vilket skulle kunna innebära att fälten med Bourdieus ord alltmer smälter samman. Såväl litteraturvetenskapen som litteraturdidaktiken vinner på en ökad samverkan, där man kan dra nytta av de båda fältens specifika expertis för att stärka litteraturundervisningens och svenskämnets roll i skolan och lärarutbildningen, till exempel genom att kombinera textanalys och andra litteraturvetenskapliga metoder med klassrumsstudier med teoretiska perspektiv från båda fälten. På så vis kan vi förhoppningsvis tydligare förmedla ämnets mening till våra lärarstudenter och därmed också stärka både litteraturens och humanioras roll i skolan.

Noter

- 1 Anders Öhman, "Från redaktionen", *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2010:3–4), ej paginering.
- 2 Öhman, "Från redaktionen".
- 3 Per-Yngve Andersson, "Tid för ett litteraturdidaktiskt paradigmskifte?" *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2010:3–4), 91.
- 4 Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital", i *Education, Culture, and Society*, A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.M. Wells red. (Oxford: Oxford University Press, 1997), 46–58. Litteraturvetenskapens doxa undersöks i Hanne Lore Anderssons doktorsavhandling *Doxa och debatt. Litteraturvetenskap runt sekelskiftet 2000* (Göteborg: Makadam, 2008).
- 5 Anna Nordenstam, "Litteraturdidaktik. 'Konstens uppgift är att ge oss nya ögon'", i *Litteraturvetenskap II*, Sigrd Schottenius Cullhed, Anderas Hedberg & Johan Svedjedal red. (Lund: Studentlitteratur, 2020), 69–88.
- 6 Vi utgår här i första hand från Robert K. Yins definition av fallstudien som forskningsstrategi. Se Yin, *Fallstudier. Design och genomförande* (Malmö: Liber, 2007). Se även John W. Creswell, William E. Hanson, Vicki Clark Plano & Alejandro Morales, "Qualitative research designs. Selection and implementation", *The Counseling Psychologist* vol. 35 (2007:2), 236–264, <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>.
- 7 Problemen med kompetensförsörjning är måhända ännu större för de litteraturvetenskapliga institutionerna i dessa program, men samtidigt verkar ämnet där oftast i en kontext med andra ämnen och institutioner, vilket kan göra problemet mindre påtagligt.
- 8 Helene Blomqvist, "Didaktiseringsprocessen. Litteraturvetenskapens behov av litteraturdidaktik och litteraturdidaktikens beroende av litteraturteori", *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2016:1), 15–26. Det pågår forskning om svenskämnesdidaktiken som forskningsfält som förvisso har viss relevans för diskussionen, men inte riktigt överensstämmer med vår utgångspunkt då den inte har en litteraturvetenskaplig ingång. Se Per Holmberg, Ellen Krogh, Anna Nordenstam, Sylvi Penne, Dag Skarstein, Anna Karlovskov Skyggebjerg, Liisa Tainio & Ria Heilä-Ylikallio, "On the Emergence of the L1 Research Field. A Comparative Study of PhD abstracts in the Nordic Countries 2000–2017", *L1-Educational Studies in Language and Literature* vol. 19, (2019), 1–27, <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05>. Dessutom driver Bengt-Göran Martinsson ett större VR-finansierat projekt inom utbildningsvetenskap, "Nytt vin i gamla läglar eller gammalt vin i nya läglar?" Jfr. även Isak Hyllén-Cavallius, *Den ofärdiga vetenskapen. Om krisen i svensk litteraturforskning och litteraturtolkningens villkor* [diss.] (Lund: Critica Litterarum Lundensis 16, 2018), som behandlar litteraturvetenskapens epistemologiska kris.
- 9 Bengt-Göran Martinsson, "Litteraturundervisning som motståndets estetik. Om förhållandet mellan universitetsämne, ämnesdidaktik och skolämne", i *Nordisk modersmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*, Sigmund Ongstad red. (Oslo: Novus Forlag, 2012), 185–202; "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap. Ett tvärvetenskapligt fält i rörelse", i *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman red. (Lund: Studentlitteratur, 2015), 171–190.
- 10 Martinsson, "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap", 173.
- 11 Peter Degerman, *Litteraturen, det är vad man undervisar om. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling* [diss.] (Åbo: Åbo Akademi förlag, 2012).
- 12 Martinsson, "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap", 183.
- 13 Martinsson, "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap", 188.
- 14 Blomqvist, "Didaktiseringsprocessen", 16.
- 15 Blomqvist, "Didaktiseringsprocessen", 21. Blomqvist refererar framför allt till Magnus Persson, som tidigare påpekat problemet. Se Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteratur-*

- undervisningen och den kulturella vändningen* (Lund: Studentlitteratur, 2007); *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning* (Lund: Studentlitteratur, 2012).
- 16 Blomqvist, "Didaktiseringsprocessen", 22.
- 17 Lärarutbildningen presenterar och motiverar satsningen på följande sätt i en skrivelse till berörda lärare: "Lärarutbildningsnämnden vid Karlstads universitet ansvarar för att lärarutbildningarna håller hög kvalitet och arbetar ständigt med kontinuerlig kvalitetsutveckling. Det är mycket viktigt att Karlstads universitets förskolläro- och lärarutbildningar kan ge studenterna en bra grund att stå på när de skall ut i arbetslivet. Det innebär inte bara goda teoretiska kunskaper, utan även kunskaper om undervisning och hur dagens skola fungerar, samt en grundläggande yrkesidentitet. För att kunna ge våra studenter så goda förutsättningar som möjligt och rusta dem för att möta dagens skola, behöver vi arbeta med att kompetensutveckla de lärare som arbetar inom lärarutbildningen så att de får bästa möjliga förutsättningar att undervisa våra studenter." "Kompetensutveckling för lektorer inom skolämnen svenska och engelska höstterminen 2022", LUN, 2022-06-05.
- 18 Se "Värmlandsmodellen", <https://www.kau.se/lararutbildningen/om-lararutbildningen/om-lararutbildningen/samverkan/varmlandsmodellen> (hämtad 2022-06-29).
- 19 "Kompetensutveckling för lektorer inom skolämnen svenska och engelska höstterminen 2022", LUN, 2022-06-05.
- 20 "Utbildnings- och forskningsstrategi för lärarutbildningen och lärarutbildningsnämnden vid Karlstads universitet 2020–2023", Dnr. LUN2020/56.
- 21 "Att läsa Värmland" har utvecklats ur det litteraturvetenskapliga projektet "En Värmländsk litteraturhistoria" som avslutades 2021. Projektet finansieras av Berit och Carl-Johan Wettergrens stiftelse och påbörjas våren 2023.
- 22 "Lärarytelse i lärarutbildning – problem, strategier och lösningar", PM, UKÄ 2020, 11.
- 23 UKÄ konstaterar att av "19 utvärderade utbildningar bedömdes 11 utbildningar hålla hög kvalitet och för åtta utbildningar ifrågasattes kvaliteten. Hälften bedömdes ha brister inom bedömningsområdet förutsättningar. Bedömnarna noterade i den inledande texten till yttrandena att det pågår en diskussion om vilka ämneskunskaper som krävs av en lärare i svenska och därmed hur en ämneslärarutbildning i undervisningsämnet svenska bör utformas så att den ger studenterna både en bredd och ett djup i skolämnet som omfattar både språkvetenskap och litteraturvetenskap. "Lärarytelse i lärarutbildning – problem, strategier och lösningar", PM, UKÄ 2020, 5
- 24 "Lärarytelse i lärarutbildning – problem, strategier och lösningar", PM, UKÄ, 6.
- 25 Se "Lärarytelse i lärarutbildning – problem, strategier och lösningar", PM, UKÄ 2020, 12 ff.
- 26 Som Nordenstam påpekar är litteraturdidaktik "ett komplext område där olika positioner förekommer", och det bedrivs "litteraturdidaktisk forskning inom universitetsämnet litteraturvetenskap men också inom ämnena svenska med didaktisk inriktning, ämnesdidaktik med inriktning på svenska, svenskämnets didaktik och pedagogiskt arbete". Nordenstam, "Litteraturdidaktik", 70.
- 27 Se "Lärarytelse i lärarutbildning – problem, strategier och lösningar", PM, UKÄ 2020, s. 18 ff.
- 28 Malin Alkestrand, *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete* [diss.] (Lund: Ellerströms, 2016), 9.
- 29 Se t. ex. *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*, Corina Löwe & Åsa Nilsson red. (Stockholm: Natur och Kultur, 2020).
- 30 Nordenstam, "Litteraturdidaktik", 76–77.
- 31 Vibeke Hetmar, *Litteraturpedagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* (Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole, 1996), 23

- 32 Helmut. J. Vollmer, "Fachlichkeit und Sprachlichkeit: Zwischenbilanz eines DFG-Projekts", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* vol. 17 (2006:2), 201–244; *Disciplinary. Functional and Sociological Perspectives*, Frances Christie & Karl Maton red. (London & New York: Continuum, 2011); Sigmund Ongstad, "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap", i *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*, Sigmund Ongstad red. (Oslo: Universitetsforlaget, 2006), 19–57.
- 33 John Furlong & Geoff Whitty, "Knowledge traditions in the Study of Education", i *Knowledge and the study of education: an international exploration*, Geoff Whitty & John Furlong red. (Oxford: Symposium Books, 2017).
- 34 John Hordern, "Unpacking the dynamics of partnership and pedagogic relations", i *Diversity in Teacher Education*, Nick Sorensen red. (London: UCLIOE Press, 2019).
- 35 European Commission, "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications" (Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture), http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/or-en_principles_en.pdf (hämtad: 2011-01-24), (OECD 2005); *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* (Paris: OECD, 2005).
- 36 Gert Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy* (New York: Routledge, 2010).
- 37 UKÄ, <https://www.uka.se/kvalitetssakring--examenstillstand/granskningsresultat-analys-och-rapporter/utvardering-av-lararutbildningar.html> "Lärforsörjning i lärarutbildning. Problem, strategier och lösningar".
- 38 European Commission, 2005. Andreas Nordin & Daniel Sundberg, "Transnational Competence Frameworks and National Curriculum-making. The Case of Sweden", *Comparative Education* vol. 57 (2021:1), 19–34, <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845065>; Armend Tahirsylaj & Daniel Sundberg, "The Unfinished Business of Defining Competences for 21st Century Curricula. A Systematic Research Review", *Curriculum Perspectives* vol. 40 (2020), 131–145, <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6>.
- 39 Se exempelvis Martinsson, "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap".
- 40 Blomqvist, , "Didaktiseringsprocessen", 2of. Blomqvist bygger här vidare på ett resonemang av Svein Sjøberg, *Naturvetenskap som allmänbildning* (Lund: Studentlitteratur, 1998).
- 41 Peter Degerman, Katherina Dodou, Katrin Holmqvist-Sten & Lina Samuelsson, *Humaniora i skolan. De humanistiska ämnernas plats och villkor i den svenska gymnasieskolan och i grundskolans senare år*, Humtank, Rapport # 6 (2021), 3.
- 42 Degerman et al., *Humaniora i skolan*, 7.
- 43 Martinsson, "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap", 188.
- 44 Staffan Thorson, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensk-lärare* (Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, 2005), 25.