

HELENE BLOMQVIST

DIDAKTISERINGSPROCESSEN

Litteraturvetenskapens behov av litteraturdidaktik och litteraturdidaktikens beroende av litteraturteori

DET FRÅNVARANDE

ÄMNESDIDAKTISKA PARADIGMET

Ämnesdidaktiken bör, enligt Sigmund Ongstad, syssla med frågor om ämnets egenart och samhällsfunktion, samt om hur det bäst kan förmedlas i olika sammanhang. Den här artikeln granskar och diskuterar hur synen på litteraturdidaktik har förändrats och förskjutits under senare tid. Ett försök görs också att utpeka några möjliga riktningar för en fortsatt ”didaktiseringsprocess”, det vill säga en utveckling av det ämnesdidaktiska paradigmet, som kan vara konstruktiv och fruktbar för såväl skolan och lärarutbildningen som universitetsämnet litteraturvetenskap.

1986 redogjorde Lee S. Shulman för en undersökning av hur examinationer av lärare hade sett ut och då såg ut i USA.¹ Om fokus vid slutet av 1800-talet låg nästan helt på ämneskunskaper, svängde det under senare hälften av 1900-talet över till förmån för allmänna pedagogiska kunskaper. Det som tycktes bortfalla mer eller mindre helt, var det som Shulman benämner *pedagogical content knowledge* och som skulle kunna översättas *ämnesdidaktiska kunskaper*.² Denna blinda fläck präglade, enligt Shulman, även forskningen om skola, lärande och undervisning.³ Shulman benämner därför ämnesdidaktiken *det frånvarande paradigmet* –

the missing paradigm – och visar i sin artikel att denna art av kunskap är avgörande för skolundervisningen. Medvetenheten om ämnesdidaktikens betydelse måste öka, säger han, och inom lärarutbildningarna och den forskning som rör lärande måste ämnesdidaktik få stort utrymme.

När jag själv började undervisa i litteraturvetenskap i Göteborg på 1980-talet lyste ämnesdidaktiken med sin frånvaro i utbildningen av svensklärare. Kurserna i litteraturvetenskap såg likadana ut för blivande ämneslärare som för fristående studenter. Lärarstudenterna läste förstås också pedagogik och på Pedagogen i Mölndal fanns metodiklektorer, som hade någon vag anknytning till det litteraturvetenskapliga området. Men som undervisande lärare hade jag inget som helst hum om vad det var de sysslade med. Undervisningsmetoder, förmodligen. Sådant ingick inte i mitt uppdrag som lärare i litteraturvetenskap. Utbildningen av svensklärare bestod av ämne å ena sidan och pedagogik å den andra. Punkt.⁴

En hel del har dock hänt sedan 1980-talet, såväl i Skandinavien som i den anglosaxiska världen. Det ämnesdidaktiska kunskapsområdet är ett område i stark tillväxt. Enligt Atle Skaftun är vi rentav inne i en ”litteraturdidaktisk besökelsestid”.⁵ Det finns en ökande insikt

i betydelsen av ämnesdidaktik, men mycket återstår ännu att göra – inte minst inom vårt ämne. På yngre kollegor har jag förstått att uppläggningsen av svensklärarytbildningen på flera håll i landet såg precis likadan ut vid 90-talets slut som i min bild ovan, och på ett antal lärosäten lever denna uppläggning kvar, eller har till och med fått en renässans.⁶ Som Anders Öhman skriver i sin inledning till *TFLs* temanummer om litteraturvetenskap och didaktik, 2010: ”Ändå måste man konstatera att didaktiken haft en ringaktad och tämligen marginaliserad ställning i det akademiska ämnet litteraturvetenskap.”⁷

Bengt Schüllerqvist undersökte 2003 förhållandet mellan den roll ämnesdidaktiken tilldelades i utrednings- och förordningstexter från den förra lärarutbildningsreformen och den roll ämnesdidaktiken i praktiken hade på Göteborgs Universitet.⁸ En tydlig tendens var att ämnesdidaktiken betonades mindre i universitetets styrdokument och kursplaner än i reformens texter. Kan detta bero på att man fortfarande är osäker om vad ämnesdidaktik egentligen är och kan vara, och vilken betydelse den kan ha för relationen mellan ämnesmiljöernas och allmänpedagogikens roller i lärarutbildningen? undrar Schüllerqvist. Kan det också ha att göra med en osäkerhet om vart ämnesdidaktiken egentligen ska knytas – till pedagogiken eller till ämnena eller till båda?⁹ Ett viktigt skäl kan förstås, som Anders Öhman säger, också vara en rädsla hos ämnets företrädare för att ämnesdidaktik skall innebära reduktionism och förenklingar.¹⁰ Desto större anledning att utveckla denna på ett initiativkraftigt sätt. Jag är enig med Bengt-Göran Martinsson, när han menar att det nu är tid att ”med utgångspunkt i litteraturvetenskapen skapa en teoretiskt medveten litteraturdidaktik”.¹¹

I förordningstexterna för den nuvarande lärarutbildningen finns ämnesdidaktiken med som en självklar ingrediens vid sidan av ämnes-

studier och allmänpedagogiska studier – även om man ingenstans finner någon definition av vad som avses med termen. Ämnesdidaktiken paras överallt tydligt ihop med ämnesstudierna. Om vi vill fortsätta att utbilda blivande svensklärare har vi alltså all anledning att gå in för att utveckla litteraturdidaktiken.¹² Och kanske att vi har det även om vi inte skulle utbilda lärare. Faran är dessutom uppenbar att om vi inte själva tar ett initiativ, skapar våra egna definitioner av vad litteraturdidaktik är och bör vara och driver dessa, vi pressas in i former för våra utbildningar av svensklärare där ämnesteorier får allt mindre utrymme och olika aspekter av mer eller mindre allmän didaktik allt större, eller, som Martinsson formulerar det, blir ämnesdidaktiken ”gisslan i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang”.¹³ Sigmund Ongstad beklagar att den stadiga ökningen av didaktik i norsk lärarutbildning sker utan någon större debatt. Didaktiseringen sker utan att man samtidigt diskuterar grunden och riktningen för denna.¹⁴ Samma utveckling äger rum i vårt land. Det visar sig till exempel, när Vetenskapsrådets satsning på ämnesdidaktisk forskning 2001–2003 utvärderades, att empirisk skolforskning fullständigt dominerar – detta en logisk följd av de instrumentella formuleringar av kriterierna för att erhålla medel till projekten som tillhandahölls.¹⁵ Också Peter Degerman visar i sin avhandling från 2012, vilken utforskar det svenska litteraturdidaktiska fältet, att den empiriska klassrumsforskningen dominerar.¹⁶ Vid en jämförelse mellan en anglosaxisk/amerikansk och en svensk översikt över litteraturdidaktisk forskning, båda från 2000-talet, fann jag också att den anglosaxiska forskningen i allmänhet tycks ta sitt avstamp i teoriutvecklingen inom litteraturvetenskapen (comparative literature) medan den svenska alltför ofta karakteriseras, med Gerd B. Arfwedsons formulering, av ”ett teorilöst sysslande med metodikens hur-frågor”.¹⁷ Nu är det väl inte fullt så mörkt som Arfwedson

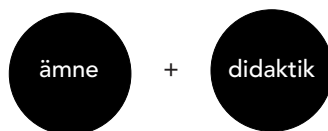
menar, antingen detta beror på att en del hänt sedan 2006, då hennes rapport publicerades, eller att hon inte såg hela bilden. Fortfarande är det ändå så att initiativet när det gäller den ämnesdidaktiska praktiken i alltför ringa grad ligger hos ämnenas företrädare. Om vi skall få den litteraturdidaktik som vi vill ha kan vi lära av det anglosaxiska utbildningsväsendet att låta ämnesdidaktiken bli en naturlig del av teoriutvecklingen inom ämnet.

HUR KAN VI SE PÅ ÄMNESDIDAKTIKEN? NÅGRA MODELLER

Vad är då ämnesdidaktik och vad skulle det kunna vara? Termen *didaktik* nyttjas inte på engelska – annat än som en nedsättande term – och har inte varit i allmänt bruk så särskilt länge i Skandinavien heller.¹⁸ Jag har funnit att den används på olika sätt, ofta ganska vagt och svävande definierad – om alls. Ibland blir den näst intill synonym med pedagogik eller med undervisningsmetodik, ibland används den för att beteckna den teoretiska reflexionen över den pedagogiska praktiken. Staffan Thorson påpekar att även *ämnesdidaktik*, såsom varande ett förhållandevis ungt begrepp, mestadels är vagt definierat.¹⁹ Begreppet är instabilt och i rörelse, som Ongstad säger.²⁰ Mitt mål är inte att komma fram till en fix och färdig definition, utan att söka användbara arbetsdefinitioner, och att i detta sökande förhoppningsvis finna några fruktbara sätt att närma mig frågan om vilken funktion litteraturdidaktiken skulle kunna fylla. Hur kan vi arbeta med och förhålla oss till ämnesdidaktikbegreppet på ett sätt som ger god utdelning, kanske inte bara för våra lärarstudenter utan också för dem som läser litteraturvetenskap som fristående kurs eller som del av till exempel ett kulturvetarprogram, och för ämnets utveckling över huvud taget? Vi ska börja med att granska några förslag till modeller och definitioner.

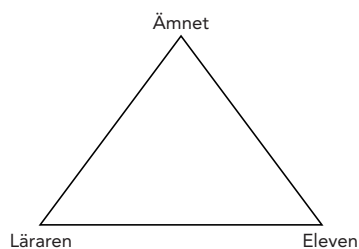
Hade jag – eller någon annan – fått frågan på 80-talet hade vi väl sagt att ämnesdidaktik helt

enkelt måste vara ämne + didaktik/pedagogik, alltså en massa praktiska frågor om hur man undervisar i ett visst ämne. Många ser nog dessvärre fortfarande ämnesdidaktik på detta sätt:

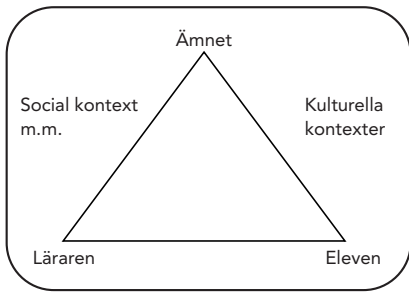


Man beskriver då ämnesdidaktiken som, å ena sidan vetenskaps- och/eller skolämnet och å den andra olika modeller från allmändidaktiken, som tillämpas på detta stoff.²¹ Ämnet blir innehållet och didaktiken metoder för att förmedla detta innehåll.²² Som Martinsson påtalar, missar denna modell dynamiken, den ömsesidiga påverkan mellan ämnet och didaktiken.²³ Och om man ska tro Shulman och lärarutbildningens förordningstexter, är och bör ämnesdidaktiken snarare vara något självständigt tredje, vid sidan av ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper.

Ett annat sätt att försöka teckna det ämnesdidaktiska området är med hjälp av den så kallade didaktiska triangeln, med läraren, eleven och ämnesinnehållet som de tre hörnen:

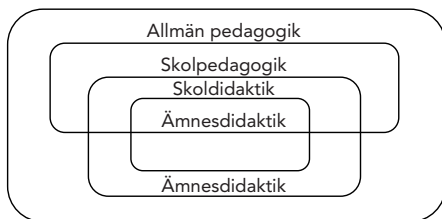


Genom denna modell betonas också *den lärandes* egen aktiva roll i den didaktiska processen.²⁴ Ett problem med denna modell, är dock, som Michael Uljens påpekar, att den kulturella och samhällliga kontexten här tappas bort.²⁵ Denna modell skulle alltså behöva kompletteras med att man ritar in kontexten:



Didaktik kan inte bara handla om hur man lär ut eller vad man ska lära ut utan också om interaktionen mellan den som lär ut, den som lär och de sammanhang, de institutioner, det samhälle etc. som dessa är infogade i. Uljens hävdar därför också didaktikens *ideologikritiska* roll och uppgift.²⁶ Didaktikern ska alltså stå i ett aktivt reflekterande och kritiskt förhållande till de ofta dolda ideologier och maktstrukturer som sätter ramar för skolarbetet och undervisningen. Uljens försöker själv utveckla en modell för vad han benämner en reflektiv skoldidaktisk teori.²⁷ Som synes blir ämnesdidaktiken emellertid här en underavdelning under allmänpedagogiken:

Uljens modell

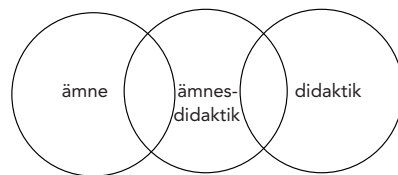


Den här modellen skulle Shulman inte skriva under på. Han menar att *pedagogical content knowledge* är något som först och främst förutsätter grundliga kunskaper i själva ämnet, och i så fall sorterar det snarare under respektive ämne än under allmänpedagogik. Ongstad visar också på det problematiska i

att allmäntdidaktiker och pedagoger är alltför snara att vilja underordna och lägga under sig ämnesdidaktiken.²⁸

En annan modell, som stämmer bättre med Shulmans tänkande, tecknas av Svein Sjøberg. Han menar att ämnesdidaktiken kan fungera som en bro mellan ämnet och pedagogiken.²⁹ Det här är också den modell som Schüllerqvist väljer att använda sig av. Han ser alltså den ämnesdidaktiska processen som ett sätt att göra ämneskunskaperna yrkes- och samhällsrelevanta.³⁰

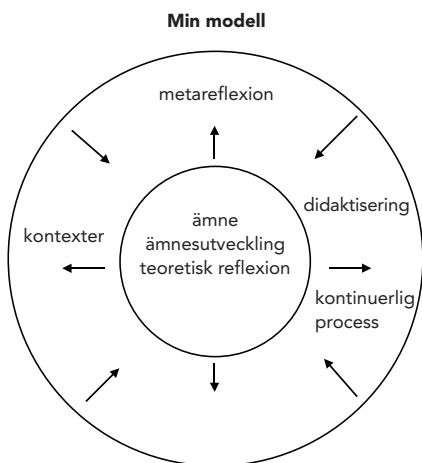
Ämnesdidaktiken som bro
Sjøberg, Schüllerqvist



Det finns mycket som är sympatiskt i den här modellen, även om den förstås – som alla modeller – är starkt förenklande. Kanske skulle den också kunna motverka revirtänkande: såväl ämneskunskaper som allmänpedagogiska kunskaper behövs för att bygga upp och stärka det ämnesdidaktiska området. Att ämnesdidaktiken dock är något självständigt, tredje, framgår också tydligt av modellen.³¹

Som ett komplement till bromodellen och den kompletterade didaktiska triangeln skulle jag emellertid också vilja bidra med en egen modell, inspirerad av Ongstad. Denne hävdar att ämnesdidaktiken i själva verket är någonting som växer ur – eller borde växa ur – en problematisering av *ämnet*.³² Att söka ägna sig åt ämnesdidaktik utan tillräckligt djupa ämneskunskaper vore, enligt Sjøberg, lika absurt som ”att sitta i öknen och läsa en brevkurs i simning.”³³ Martinsson menar att vi kan lära av Tyskland, där litteraturredidaktiken är ett delområde inom litteraturvetenskapen, och lit-

teraturvetenskapen en självklar utgångspunkt för all litteraturredaktik. Så är det alltså, enligt Martinsson, inte i samma utsträckning i Sverige.³⁴ En *didaktisering* av ämnet är då en kontinuerlig metareflexiv process, där ämnet ställs i relation till det samhälle i vilket det lever och verkar och till ständigt nya kontexter.³⁵ Processen kan påverkas av allmäntdidaktiken men drivs framför allt av ämnet och av ämneskontextens dynamiska verkan på det.³⁶ *Didaktisering* har att göra med ämnets *relevans* här och nu, och är i själva verket den grundläggande mekanismen i den nödvändiga, kontinuerliga omvärderingen och omstruktureringen av ett ämne – en omstrukturering som givetvis inte endast har bäring på undervisningen i ämnet utan också på dess forskningsinriktningar. Min modell är således ett försök till åskådliggörande av *didaktiseringsprocessen*.



Genom att placera ämnet i centrum markerar jag att ämnesdidaktiken måste knytas starkare till ämnet än till allmänpedagogiken. Ämnet blir en cirkel under kontinuerlig omförhandling, och präglad av ständiga förändringar och förskjutningar, drivna av *didaktiseringsprocessen*, symboliserad av de utåtriktade pilarna. Men det behövs också pilar utifrån, som symboler för en

ständig påverkan från olika typer av kontexter, och en ständigt pågående metareflexion utifrån olika kontexter och i relation till samhället. Här är pedagogiken bara en av massor av komponenter. Med en sådan här modell för litteraturredaktik blir *litteraturteorin* av nödvändighet ämnesdidaktikens själva hjärta; goda ämnes-teoretiska kunskaper är en absolut förutsättning för att bli en god ämnesdidaktiker.³⁷

VAD ÄR ÄMNESDIDAKTIK? NÅGRA DEFINITIONSFÖRSLAG.

Ongstad försöker i sina båda artiklar begreppsliggöra ämnesdidaktiken, samtidigt som han också pläderar för en vid och icke normativ förståelse av begreppet, och för att se ämnesdidaktiken, inte främst som produkt, utan också som en process och som potentialitet.³⁸ Ett öppet och flexibelt ämnesdidaktikbegrepp är naturligt med en *konstruktivistisk* syn på lärande – kunskaper *konstrueras*, de blir till i en aktiv process.³⁹ Med en konstruktivistisk verklighetsuppfattning – vi konstruerar ständigt vår egen verklighet, vår världsbild, i en ständigt ombildande process – följer en konstruktivistisk kunskapssyn och en konstruktivistisk syn på lärande. Då blir litteraturredaktik inte så mycket ett område, ett fack eller ett fält, utan snarare en väg och en process, som verkar dynamiskt in i själva det litteraturvetenskapliga ämnet. Det är så jag menar att didaktiseringen kan vara nyttig, välbehövlig och egentligen helt nödvändig för ämnet i sig och också att den ämnesteoretiska reflexion som ingår – eller åtminstone borde ingå – som en del av akademisk litteraturvetenskap kan sägas vara en fundamentalt *didaktisk* praktik.

Ett förslag till definition – efter Sjøberg – skulle kunna vara: Ämnesdidaktik = ”*alla de överväganden som är knutna till den innehållsmässiga sidan av skolans undervisning i*” ett visst ämne.⁴⁰ Det här är en vid och ganska bra definition; det är också den definition som Schüllerqvist väljer att använda sig av. Det som dock

synes mig för snävt i den, är att fokus ligger endast på skoldidaktik. Det ämnesdidaktiska området kan och måste vara vidare än så. Det innefattar förmedlings- och relevansaspekten inom ämnet över huvud taget.⁴¹ Dessutom är det så att med för ensidigt fokus på skolsidan av didaktiken, riskerar man att glömma att skolan inte är ett självändamål, utan en del av det samhälle vi vill skapa och forma. Det framgår också tämligen klart att Sjøbergs bok om naturvetenskap som allmänbildning i själva verket utgår från ett vidare ämnesdidaktikbegrepp än det han själv föreslår. Boken har skolfokus, men handlar ingalunda endast om skolan, utan utgår från frågorna om meningen och nyttan med naturvetenskaplig bildning, för samhället och för dess individer.

Det bildningsbegrepp Sjøberg använder är ett radikalt bildningsbegrepp, där bildning knyts till demokratifrågorna; bildningen ”ska nå ut till alla – inte bara till en elit”.⁴² Det är samma vida bildningsbegrepp som Jan Thavenius pläderar för.⁴³ Bildning blir inte heller något man kan ha, utan en process som pågår hela livet. Då är bildning en vilja att – som person och som ämne – hela tiden utvecklas i relation till samhället och dess individer. Martinsson visar att i Tyskland skrivs litteraturredidaktiken in i ett spänningsfält, med komponenter som litteraturvetenskap, skola och bildningsteorier – och med just detta breda bildningsbegrepp.⁴⁴ Thavenius kopplar också tydligt, som Sjøberg, bildningen till en konstruktivistisk verklighetsuppfattning och en konstruktivistisk kunskapssyn: i ett ständigt pågående samtal måste vi ”resonera oss fram till något gemensamt att bygga samhället på /.../ samtidigt som vi är medvetna om att detta gemensamma är provisoriskt.”⁴⁵ I detta demokratiska och konstruktivistiska bildningssammanhang skriver såväl Sjøberg som Thavenius in ämnesdidaktiken.

Ämnesdidaktik handlar då om den ständiga och nödvändiga omknådningen av ämnet, för att söka säkerställa största möjliga relevans för

dagens människa i dagens samhälle. Ämnesdidaktiken och didaktiseringen blir en del av, ett led i och ett redskap för bildningen. Ämnesdidaktik blir därmed nödvändigt för var och en som ägnar sig åt att forska i och att förmedla ett ämne, oavsett sammanhang.⁴⁶ Värde- och relevansfrågorna borde vara en integrerad del av det normala ämnestänkandet, som Anders Pettersson påpekar.⁴⁷ Ett definitionsförslag som stämmer bättre med Sjøbergs praktik, återfinns hos Ongstad (fritt översatt från norskan): *Ämnesdidaktik handlar om ämnets egenart och dess funktion i samhället, och dess förmedling på olika nivåer och i olika sammanhang – till exempel i undervisningssituationer och i massmedia.*⁴⁸ Så fort man frågar vari ämnets egenart består och vad ämnet bör vara, är man, enligt Ongstad, inne på det ämnesdidaktiska området.⁴⁹ En definition av det här slaget tror jag skulle kunna vara en utmärkt grund i vårt ämnes kontinuerliga och nödvändiga didaktiseringsarbete.

Ämnesdidaktikens frågor brukar sammanfattas: *Vad? Varför? Hur?*⁵⁰ Jag skulle dock, med Ongstad, vilja föreslå en begränsning, så att man viker termen *didaktik* för den teoretiska ämnesreflexionen, medan termen *metodik* istället brukas när man talar om praktiska undervisningsmetoder. Så ser det inte ut i vårt land idag, utan termen *metodik* har mer eller mindre försvunnit, till förmån för *didaktik*. Men med denna distinktion skulle termen *didaktik* beteckna *vad-* och *varför-*frågor, medan *metodik* blir termen för *hur-*frågan. Metodiken måste också alltid underordnas didaktiken. Man kan, som Sjøberg påpekar, ”ha en ämnesdidaktik som inte omfattar det metodiska, medan motsatsen är omöjlig”.⁵¹

OM VINSTERNA MED EN DIDAKTISERING AV DE LITTERATURVETENSKAPLIGA ÄMNESMILJÖERNA

Som Sjøberg visar i sin mycket tänkvärda och djupt insiktsfulla bok, avgörs den praktiska pedagogiken eller metodiken – 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 *ämnesteori* nära samman. Och hur man ser på meningen med ämnet bestäms på många sätt av den verklighetsförståelse man har eller den verklighetskonstruktion man väljer att göra.⁵² För litteraturvetenskapens del bestäms synen på ämnets syfte också av sådant som språksyn, textsyn, synen på mänsklig kommunikation och ytterst *människosyn*. Till grundförutsättningarna för att bli en god pedagog eller bra på att förmedla och föra ut forskningsrön, ämneskunskaper och -färdigheter i olika sammanhang, hör alltså en kontinuerlig och medveten metareflexion över ämnet och dess material, i relation till samhället och människan. Denna reflexion är, som Martinsson påpekar, didaktisk.⁵³ Med den ämnesdidaktiska metareflexionen följer även en förändringsberedskap. Vi blir öppna och ödmjuka – inte slutna, rigida och självtillräckliga.⁵⁴ Som Ongstad påpekar är denna didaktiserande omvärdering också ett verktyg för att motverka inskränkthet: genom att på djupet gå in i en reflexion kring litteraturens och litteraturvetenskapens egenarter, funktioner, mening(ar), kommer man nödvändigtvis i kontakt med djupare och vidare spörsmål om det mänskliga livet och hur det ska levas – man blir alltså *inte* fackidiot.⁵⁵ Ongstad säger om detta: ”Ved å dykke *ned* i et fag kan en nå *ut* i verden, *ut* i samfunnet og *inn* i selvet, altså til hoveddimensionene i det flere kunnskaps- og vitenskapsteoretikere har kalt *livsverdenen*.”⁵⁶ Ämnesdidaktikern är en person som känner och tar *ansvar* för sitt ämne, och för att det går att förmedla det i ett samhälle som hela tiden förändras.⁵⁷

Om man ser ämnet som en *process*, och inte främst en produkt, så implicerar detta ett didaktiskt synsätt. Ongstad hävdar att när didaktiken inte längre ses som något isolerat, som ett påhäng på ämnet, utan som något

dynamiskt, som inverkar på själva ämnets *vad*, på hur ämnet definieras och avgränsas, så tenderar ämnesdidaktiken att omstrukturera och omdefiniera ämnet.⁵⁸ Som forskare och lärare i litteraturvetenskap behöver vi alltså alla litteraturdidaktiken – inte bara de av oss som är lärarutbildare.⁵⁹ Också Sjøberg visar att en *självkritisk metareflexion* över ämnet är något fundamentalt didaktiskt och didaktiserande. *Ämnesdidaktiken innebär en medvetenhet om att ämnet inte är självklart*. Som Hanne-Lore Anderssons forskning visar socialiseras litteraturvetare in i en ämnesdoxa som det går trögt att förändra. Doxan behöver, menar hon, synliggöras för att inte längre framstå som naturlig och självklar.⁶⁰ En iakttagelse, när man tar del av hennes redogörelse för den ämnesdebatt som fördes i början av 2000-talet, är då att den tråd i debatten som ingen tog upp till fortsatt diskussion var den som lades ut av Gun Malmgren – den ämnesdidaktiska frågan.⁶¹ Det är den vi nu behöver ta fatt på. Som Ongstad påpekar bör ämnesdidaktik och en didaktisering av ämnet också bli en naturlig följd av en postmodern ämneskonception, där man ser ämnet som komplext, fragmenterat och lokalt; denna insikt tvingar till metareflexion.⁶²

Inom ämnet litteraturvetenskap ägnar vi oss åt en aldrig upphörande debatt om litteraturens egenart, men hur frekvent behandlas frågorna om ämnets mening och samhällsrelevans? Som Magnus Persson och flera forskare med honom pekar på, har menings-, värde- och relevansfrågorna en svag ställning i svensk litteraturvetenskap – särskilt med internationella mått mätt.⁶³ Menings- och relevansfrågan är en oundgänglig del av den ämnesteoretiska metareflexionen: Vi måste inte bara ständigt omförhandla vad litteratur är och vad litteraturvetenskap är – bör vara, kan vara – utan också ständigt ha frågan om meningen med, betydelsen av och relevansen i det vi gör, på bordet.⁶⁴ Om jag som forskare och lärare, och vi som forskarkollektiv och som kollegium och tillsammans ansvariga

för kursutformning, ständigt frågar oss själva vilken samhällsrelevans, vilken samtidsrelevans, vilken individrelevans – och kanske också vilken mer långsiktig, historisk-kulturell relevans – vår forskning, vårt undervisningsinnehåll och våra undervisningsformer har, blir det mindre risk att vi bara reproducerar gamla, oreflekterade traditioner. Att fortsätta att bygga på en gången tids ämneslegitimeringar kan inte vara hållbart i längden.⁶⁵ Ämnet är ju också för sin fortlevnad beroende av att kunna formulera vari dess samhällsrelevans består.⁶⁶ Motivations- och legitimeringsfrågan tvingar oss att ständigt tänka ämnet nytt och att, som ett resultat av detta, göra kontinuerliga justeringar. Detta kan innebära en mödosam och stundtals smärtsam process men jag tror att om vi underkastar oss den, finns det en större möjlighet att såväl vi själva som våra studenter och andra avnämare erfar förmedlingen av vårt ämne som meningsfull – och kanske inte enbart yrkesrelevant, utan förhoppningsvis också relevant på ett djupare och vidare plan.⁶⁷

Genom att ständigt på nytt reflektera över frågor av de typer som Sjøberg presenterar kan litteraturvetenskapen fortsätta sin didaktiseringsprocess.⁶⁸ Exempelvis:

– Vari består litteraturvetenskapens särart? Som vetenskaplig disciplin? Som del i skolämnet Svenska? Vad är litteraturvetenskap och vad bör och kan det vara? För vem?

– Vilken är ämnets kärna? Vad kan plockas bort och förändras utan att ämnet 'säljs ut'?

– Vilka slags värderingar, normer och ideal ligger implicerade i ämnet litteraturvetenskap, såsom det förmedlas i tal och i skrift, lärs ut på universitet och högskolor och som det lärs ut inom skolans svenskämne?

– Kunde ämnet ha sett annorlunda ut? Vilka processer är det som formar ämnet litteraturvetenskap och svenskämnet?

– Hur kan vi legitimera vårt ämne och hur försvara dess plats i skolan och i samhället? Behövs ämnet idag och i så fall till vad och i vilken form?

– Hur behöver ämnet förändras för att ha så stor relevans som möjligt för så många människor som möjligt?

– Vilka är våra samhälleliga uppgifter som litteraturforskare, som lärare i litteraturvetenskap och i skolämnet svenska? Hur kan litteraturvetenskap bidra till att bygga ett hållbart och gott samhälle med rum för alla?

När man befinner sig länge i en ämnesmiljö finns alltid en risk för enögdhet, inskränkt och vaneseende. Ämnet blir självklart, och man ser inte behovet av motiveringar och förändringar; ämnet riskerar att bli självändamål och självtillräckligt. Här kan kravet på didaktisering vara den nyttiga ögonöppnaren, som tvingar oss att ställa ämnet i relation till de större frågorna om vilket samhälle vi vill bygga och vilken värld vi vill se. Vare sig vi väljer en snävare definition av ämnesdidaktikbegreppet, så att det enbart rör skolfrågor, eller en vidare, så att det inbegriper hela förmedlingssidan 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: detta är didaktiseringsprocessen.

1. Lee S. Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", i *Educational Researcher* 15 (1986), s. 4–14.
2. *Ibid.*, s. 9.
3. *Ibid.*, s. 7 f.
4. Denna historieskrivning delas av bland andra Per-Yngve Andersson i artikeln "Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte" i *TFLs* temanummer om litteraturvetenskap och didaktik, 2010: 3–4, s. 91.
5. Atle Skaftun, "Dialogisk diskursanalys. Litteraturvetenskapelig metode og skolepraksis", i *TFL* 2010: 3–4, s. 71.
6. Staffan Thorson redogör 2002 för läget vid landets svenskläroretiker och -didaktiker i en och samma person, på andra håll föreligger samarbeten, medan på ytterligare andra avstånd mellan teoretiker och didaktiker kvarstår. I artikeln "Vad med skönlitteraturen? Om litteraturdidaktik, receptionsforskning och ämnesteorin" i *TFL* 2002: 3, (s. 30–46) s. 33 f. För en genomlysning av läget inom svensk litteraturvetenskap vid tiden för millennieskiftet, se även Hanne-Lore Andersson, *Doxa och debatt. Litteraturvetenskap runt sekelskiftet 2000*, [diss.] Göteborg: Makadam 2008.
7. *TFL* 2010: 3–4, s. 3.
8. Bengt Schüllerqvist, *Ämnesdidaktik i läroretikern – och vid Göteborgs universitet*, UFL-rapport 2003:08, Göteborg 2003.
9. Se för detta även Peter Degerman & Anders Johansson, "Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-response teori" i *TFL* 2010: 3–4, s. 59.
10. I inledningen till *TFL* 2010: 3–4, s. 3.
11. Bengt-Göran Martinsson, "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap. Ett tvärvetenskapligt fält i rörelse" i *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015, (s. 171–190) s. 183. Se även s. 188.
12. Detta är också utgångspunkten för Per-Yngve Anderssons tidigare nämnda artikel i *TFL* 2010: 3–4. Se t.ex. s. 92.
13. Martinsson 2015, s. 186.
14. Sigmund Ongstad, "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap" i *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland*, red. Ongstad, Oslo: Universitetsforlaget 2006, (s. 19–57) s. 48.
15. Se för detta Ole Björkqvist, Frøydis Hertzberg, Elke Sumfleth, *International Evaluation of Didactics. Swedish, Mathematics and Natural Science*, Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 10, 2006, s. 8.
16. Peter Degerman, "Litteraturen, det är vad man undervisar om". *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*, [diss.] Åbo: Åbo Akademi, 2012.
17. Pamela L. Grossman, "Research on the Teaching of Literature: Finding a Place" i Virginia Richardson (red.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington D. C.: American Educational Research Association 2002, s. 416–432 och Gerd B. Arfwedson, *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*, Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, 2006. Citatet är från s. 17.
18. Karl-Georg Ahlström och Erik Wallin påtalar i en artikel från 2000 att ordet *didaktik* inte över huvud taget förekom i svensk pedagogisk diskurs några decennier tidigare. Se Karl-Georg Ahlström & Erik Wallin, "Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige" i Carl-Anders Säfström & Per Olov Svedner (red.), *Didaktik – perspektiv och problem*, Lund: Studentlitteratur 2000, s. 27.
19. Staffan Thorson, *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet 2005, s. 25.
20. Ongstad 2006, s. 20.
21. Sigmund Ongstad, "Fagdidaktikk som forskningsfelt", i *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutovning*, Oslo: Norges forskningsråd 2004, s. 80 f.
22. *Ibid.*, s. 84 f.
23. Martinsson 2015, s. 175.
24. Det är förmodligen den här bilden Gunilla Molloy har i åtanke när hon definierar didaktik som: "vad som inom skolans ram sker i mötet mellan läraren, skolan och eleven". Gunilla Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven. En studie*

- om läsning av skönlitteratur på högstadiet, [diss.] Stockholm: Lärarhögskolan 2002, s. 13. Hon tycks dock här glömma bort själva ämnesinnehållet.
25. Michael Uljens, "Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori", i Michael Uljens (red.), *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 167. För en diskussion av lärande i ett sociokulturellt perspektiv se Roger Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma 2000. Också Säljö betonar starkt nödvändigheten i att kontextualisera synen på lärande och vikten av att alltid se lärandet som situerat. Se *ibid.*, s. 11, 128–156.
 26. Uljens 1997, s. 170.
 27. *Ibid.*, s. 186.
 28. Ongstad 2004, s. 84 ff.
 29. Svein Sjøberg, *Naturvetenskap som allmänbildning*, Lund: Studentlitteratur, 1998, s. 29.
 30. Schüllerqvist 2003, s. 15.
 31. I en internationell utvärdering av vetenskapsrådsfinansierad, ämnesdidaktisk forskning inom ämnena svenska, matematik och naturvetenskap, tycks man vackla i synen på var ämnesdidaktiken skall insorteras, när man å ena sidan säger: "Subject didactics (ämnesdidaktik) can be seen as a subcategory of educational science", och å andra sidan: "It can be placed between specific content knowledge and general educational theory". Björkqvist, Hertzberg, Sumfleth, *International Evaluation of Didactics*, s. 8.
 32. Ongstad 2004, s. 89.
 33. Sjøberg 1998, s. 30.
 34. Martinsson 2015, s. 183–186.
 35. Ongstad 2004, s. 120.
 36. *Ibid.*, s. 94.
 37. Staffan Thorson är inne på besläktade tankegångar när han diskuterar nödvändigheten av djupa insikter hos svensklärare i egenarten hos deras "professionella objekt". Han förespråkar ett mycket nära förhållande i svensk-läraryrkesutbildningarna mellan två diskurser: litteraturteorins och litteraturredidaktikens. Se Thorson 2002, s. 31.
 38. T.ex. Ongstad 2004, s. 77 f., 83.
 39. Sjøberg 1998, s. 36.
 40. *Ibid.*, s. 29.
 41. Detta är också Anders Öhman inne på i *TFL* 2010: 3–4, s. 3.
 42. Sjøberg 1998, s. 34 ff.
 43. Jan Thavenius, "Bara i mellanrummen färdas vi – om bildning i vår tid" i Andersson, Persson, Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund: Studentlitteratur 1999, s. 42–64. Se även Thavenius, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion 1995.
 44. Martinsson 2015, s. 184.
 45. Thavenius 1999, s. 53.
 46. Som Louise Vinge påpekar i *TFL*s debattnummer 2001: 1 (s. 53) kan vi inte överlåta den didaktiska frågan till pedagogikinstitutionerna, utan måste hela tiden reflektera över ämnets förmedling.
 47. Anders Pettersson, "Värden i litteratur och litteraturvetenskap" i *TFL* 2001: 3, s. 32.
 48. Ongstad 2004, s. 98. I original: "Kort kan fagdidaktikk sies å ta opp det enkelte fags egenart og funksjon i samfunnet, samt dets formidling på ulike nivå og i ulike sammenhenger – f.eks. i undervisningssituasjoner og i massemedia." Definitionen är en sammanfattning och förenkling av den definition som ämnesdidaktiker vid högskolan i Agder formulerade i samband med ett ämnesdidaktiskt seminarium 2001. Definitionen i sin helhet återfinns i *Fagdidaktikk på offensiven*, red. Nielsen, Tønnessen, Wiland, Kristiansand: Høyskoleforlaget 2003. Björkqvist et al. är uppenbart inspirerade av denna definition i sin rapport (se not 15).
 49. Ongstad 2004, s. 91.
 50. Till detta lägger Sjøberg också den viktiga frågan *För vem?* Sjøberg 1998, s. 30 f.
 51. *Ibid.*, s. 27.
 52. *Ibid.*, s. 14.
 53. Martinsson 2015, s. 186.
 54. Ongstad 2004, s. 94.
 55. *Ibid.*, s. 95 f. och Ongstad 2006, s. 30–32.
 56. Ongstad 2006, s. 31.
 57. Ongstad 2004, s. 98.
 58. *Ibid.*, s. 91 f.
 59. Som Magnus Persson skriver: "jag tror att litteraturvetenskapen också skulle må bra av

- ökad självreflexion, inte bara kring textvalet utan om ämnets *didaktiska* dimensioner”. *TFL* 2010: 3–4, s. 11.
60. Andersson, 2008, s. 193 f.
61. *Ibid.*, s. 9–20.
62. Ongstad 2004, s. 93. Ongstad utvecklar detta resonemang i ”Norskfag og livsverden. Fra språk til kommunikasjon til fag-/didaktikk” i *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland*, red. Ongstad, Oslo: Universitetsforlaget 2006, (s. 100–121) s. 116–117. Ongstad hävdar också att norsklämmet (vilket ju omfattar såväl språk som litteratur) borde kunna vara det ämne som bereder väg för denna, nödvändiga didaktiserande, postmodernt orienterade process. I ”Norskfag og livsverden”, s. 117.
63. Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen och den kulturella användningen*, Lund: Studentlitteratur 2007, s. 182–201. Persson jämför de svenska förhållandena med anglosaxiska och tyska, och konstaterar att meningsfrågan i USA, Storbritannien och Tyskland – till skillnad från i Sverige – på senare år givit upphov till en mängd skrifter. Se även Margaretha Pettersson, ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?” – om blivande svensklärare som läsare”, s. 33 f., Staffan Thorson, ”Blivande svensklärare om att ’läsa’ och ’förstå’ skönlitteratur”, s. 91 ff., båda i *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarytbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009, samt Staffan Thorson, ”Vad med skönlitteraturen? i *TFL* 2002: 3, s. 31. Magnus Persson söker själv råda bot på bristen på värdediskussion inom svensk litteraturvetenskap i sin bok *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund: Studentlitteratur 2012. Han granskar och diskuterar här olika sätt att i samtiden se på värdet av och meningen med litteraturläsning. Om värdediskussionen nu börjar ta fart när det gäller skönlitterär läsning är den dock alltför svag när det gäller sådant som litteraturhistoria, litteraturteori, poetik/poetologi, litteraturanalys och litteraturtolkning – även om Persson i sitt avslutande kapitel i *Den goda boken* också dryftar ämnen såsom litterär analys och tolkning, kritisk litteraturläsning och affektiv.
64. ”Vi som arbetar med litteratur måste vara beredda att legitimera dess användning och inte ta den för given”, som Per-Yngve Andersson säger i *TFL* 2010: 3–4, s. 92.
65. Magnus Persson diskuterar i en kort historisk exkurs olika typer av legitimeringar av litteraturläsning, från 1800-talet och frammot vår egen tid. Se Persson 2007, s. 115–119. Han menar också, som jag, att litteraturvetenskapen inte kan fortsätta att förlita sig på en gången tids – ofta outtalade – legitimeringsprinciper. Se för detta Persson, *ibid.*, s. 221 ff. Även Torbjörn Forslid och Anders Ohlsson tar avstamp i en historisk översikt över litteraturämnets framväxt, för att så diskutera ämnets roll och utseende idag – med särskilt fokus på vadfrågan. Se Forslid och Ohlsson, *Hamlet eller Hamilton? Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur 2007.
66. Som också Anders Öhman påpekar. *TFL* 2010: 3–4, s. 3. Se även Anders Pettersson, ”Värden i litteratur och litteraturvetenskap” *TFL* 2001: 3, s. 23.
67. Ett konkret och praktiskt exempel på hur en sådan omvärderande metareflexion kan se ut presenterar Magnus Persson i ”Att läsa runt omkring texten. Om läsarpraktikernas mångfald, kritisk paranoia och litteraturdidaktiska glapp” i *Litteratur och läsning*, s. 21–41. Också Per-Yngve Andersson ger prov på didaktiserande reflexion i anslutning till frågan om skönlitteraturens värden, i artikeln ”Världen är alltid större än mina tankar. Diktläsning, litterär förståelse och känslomässig inlevelse utifrån ett skolperspektiv” i samma volym, s. 215–238. Hos båda skribenterna leder också den didaktiska reflexionen över i en metodisk. Anna Lindhé ger ett nytt perspektiv på legitimeringsfrågan i artikeln ”Empatis paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning. Exemplet Silas Marner av George Eliot”, s. 239–256.
68. Sjöberg, s. 28.

SUMMARY

The Subject Pedagogical Process:

The Interdependence of Literary Theory and Subject Pedagogy in Comparative Literature.

This article examines and discusses how the conception of literary pedagogical content knowledge, and pedagogy of literature have changed and shifted in Sweden over the last few decades. I also try to indicate some possible future directions for a continuous “subject pedagogical process” for the discipline of Comparative Literature. All over the (Western) world, the need to develop the educational field of what is, after Lee S. Shulman, labelled *pedagogical content knowledge* is becoming an increasingly urgent concern. In this developing process I, after Sigmund Ongstad, propose as a working definition: *pedagogical content knowledge deals with the identity of the university subject in question, with its role in society and with the act of communicating it on different levels and in different situations – for example in educational contexts and in mass media.* I argue that, as educators and trainers of teachers-to-be, and as scholars of the discipline of Comparative Literature, we need to develop the field of literary pedagogical content knowledge in an active and conscious way. The development of pedagogical content knowledge must be conducted by the discipline itself and not by the discipline of educational studies. To develop pedagogical content knowledge is to continuously remould the discipline in question to secure the utmost relevance for individuals as well as for society. To engage in the activity of pedagogical content knowledge is to be conscious of the fact that no subject is eternally-given and self-evident. When you engage in reflections on the meaning and relevance of a university and school discipline you are engaging in questions of pedagogical content knowledge. Pedagogical content knowledge is akin to and dependent on subject theory. It should comprise a continuous and conscious meta-reflection upon the subject in question and upon its material, in relationship to society and to human beings. To engage in the developing of pedagogical content knowledge is to take on responsibility for the subject’s content and for its communication in an ever changing society.

Keywords: Pedagogical content knowledge, Pedagogy of literature, Comparative literature, Teacher-training, Constructivism.