

# ”Studenterna kan inte problematisera”

Om ämnesidentitet, signaturpedagogiker och litteraturvetenskapligt tänkande i akademiska språkämnen

*Katherina Dodou*

“THE STUDENTS CAN’T PROBLEMATIZE”: ON DISCIPLINARY IDENTITY, SIGNATURE PEDAGOGIES AND LITERARY THINKING IN LANGUAGE DEPARTMENTS. The essay explores the teaching of scholarly reasoning as a pedagogical problem tied to the organization and definition of academic subjects. With special focus on the subject of English in Sweden, and based on a study of academic syllabi, it attends to the function ascribed to literary study and to the subject’s dominant assumptions and teaching practices for imparting domain knowledge and processes of inquiry. It suggests that, whilst the subject’s premises limit undergraduate students’ repertoire in the curricular field of literature, the educational aims of language departments and the conventions for teaching literature hamper the development of students’ ability to problematize in literary study.

Keywords: English, literary studies, signature pedagogies, disciplinary knowledge, academic subject, literary thinking.

## Inledning

För inte så länge sedan hade jag ett samtal med en kollega om språkstudenters prestationer på grundnivå. Min kollega undervisar, liksom jag själv, i litteraturstudier inom ramen för ett akademiskt språkämne och uttryckte sin frustration över studenters bristfälliga litteraturvetenskapliga

---

*Katherina Dodou* är fil. dr i engelska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Akademin Humaniora och Medier vid Högskolan Dalarna, 791 88 Falun. E-post: kdo@du.se

färdigheter, i synnerhet i samband med kandidatexamensarbetet. ”Studenterna kan inte problematisera” suckade hen frustrerat. Studenters bristande kompetenser har under de senaste åren flitigt debatterats inom akademien och i media, ofta som en faktor som grundar sig i externa orsaker, exempelvis bristande träning i läsning och skrivning i skolan, och som påverkar den högre utbildningens studienivå. Då frågan diskuteras i relation till den högre utbildningens villkor tenderar utgångspunkten att vara utbildningspolitisk och fokusera på den högre utbildningens medelstilldelning, massifiering och produktinriktning. Studenters problematiseringsförmåga är emellertid också en högskolepedagogisk fråga. Utifrån att ett mål för högre utbildning består i att lära studenter att tänka på vetenskapliga sätt har lärandeteoretiker under en längre tid betonat vikten av att utbildningars innehåll, arbetsformer och uppgifter formar tilltänkta förmågor. Problematiseringsförmågan kan i det avseendet ses som ett tecken på att ämnesspecifika vetenskapsprocesser och -praktiker internaliserats. Förmågan utgör en kärnfråga för den högre utbildningen då den tangerar såväl den högre utbildningens syften och mål som förutsättningarna för att utveckla ämnesspecifika förmågor. Följande diskussion reflekterar över förutsättningar för att studenter ska kunna utveckla ämnesspecifika färdigheter och över vad de har för implikationer för lärare och för högskoleämnena.

Diskussionen ansluter sig till högskolepedagogiska resonemang som betraktar kritiska och ifrågasättande attityder i första hand som ämnesspecifika sådana. Den avser åskådliggöra en angränsande dimension i frågan, nämligen ämnesidentitetens inverkan på utvecklingen av studenters ämnesspecifika förmågor. Jag är intresserad av högskolepedagogiska praktiker som utvecklats utifrån ämnesidentiteten och huruvida praktikerna är förenliga med utbildningarnas mål. I centrum för resonemanget står villkoren och utrymmet för ämnesspecifika kunskaper och intellektuella praktiker inom flerdisciplinära högskoleämnena, men också den pedagogiska praxis som ämnens identiteter ger upphov till. Mitt exempel kommer från mitt eget ämnesområde (litteraturstudier) och ämnestillhörighet (engelska) och de ämnesbetingade ramarna som min verksamhet som lärare formas av. Frågan belyses med utgångspunkt i forskning om ämnesspecifika praktiker och den plats de har inom högre utbildning, inklusive hur de kan läras ut. Till grund för diskussionen ligger en studie av för år 2016 aktuella kursplaner inom engelskämnet utbildning på grundnivå och vad de tyder på avseende ämnets identitet och utbildningens kännetecken. Även kursmaterial i form av kurshandlednings- och seminariematerial beaktas.

Empirin består huvudsakligen av de aktuella kursplanerna från de 21 universitet och högskolor i Sverige som under 2016 erbjöd fristående kurser inom högskoleämnet engelska på någon av grundnivåns tre terminer, Engelska I, II eller III.<sup>1</sup> Totalt har ett sjuttiofem kursplaner analyserats, företrädesvis kurspaket om 30 högskolepoäng. I fokus står grundutbildningens fristående kurser då förkunskapskraven för kandidatexamensarbetet ger upphov till en särskild problematik jämfört med situationen för lärarutbildningar och studier på avancerad nivå. Med ett undantag var förkunskapskraven vid de 19 lärosäten där studenter fick möjlighet att skriva ett kandidatexamensarbete i engelska två terminers studier inom ämnet.<sup>2</sup> Denna praxis har konsekvenser för studenternas vetenskapliga träning och mognad och gör det angeläget att undersöka hur litteraturvetenskapliga färdigheter underbyggs i utbildningarna.

Jag närmar mig det empiriska materialet i förhållande till litteraturstudiers rådande position och utrymme inom engelskämnet samt till litteraturstudiernas innehåll och uttalade syften och mål. Mitt sätt att närma mig kursplanerna har läroplansteoretiska förtecken. Bland annat betraktar jag kursplaner som talande för ämnets föreställningar om vilken kunskap som är värdefull och giltig och jag studerar kursplanerna utifrån vilka kunskaper och förmågor som främjas eller förhindras i utbildningen (Forsberg 2011). Primärt bygger dock ansatsen på forskning inom Scholarship of Teaching and Learning-området, i synnerhet genomlysningar av det akademiska ämnesbegreppet och resonemang kring hur ämnesspecifika tankesätt kan utvecklas. Ansatsens motiv grundas i att akademiska språkämnen saknar den centraliserade styrningen av ämnen och ämnesinnehåll som kännetecknar skolans läroplan och att jag är ute efter att undersöka akademiska ämnestraditioner och ämnesidentitetsbetingade praktiker i förhållande till ämnesspecifika förmågors utveckling. Ett begrepp jag använder är signaturpedagogiker, det vill säga utbildningspraktiker som utmärker olika ämnesområden (Gurung, Chick & Haynie 2009). Begreppets kopplingar till akademiska traditioner för ämnespraxis gör det särskilt relevant för att undersöka vilka konsekvenser pedagogiska praktiker har för utvecklingen av studenters problematiseringsförmåga.

Ett syfte med diskussionen är att undersöka huruvida akademiska språkämnenas identitet på grundnivå och de betydelser som tillskrivits litteraturstudier inom ämnet gett upphov till en utbildningspraxis som negativt påverkar studenters möjlighet att utveckla en problematiserande hållning. En andra avsikt är att föreslå att akademien riktar större uppmärksamhet på studenters vetenskapliga kompetenser som en

högskolepedagogisk fråga nära sammankopplad med högskoleämnens identiteter och med ämnens av hävd bevarade pedagogiska praktiker.

Innan jag går vidare är ett förtydligande i sin ordning. Såväl problematiseringsförmågan som förtrogenheten med litteraturvetenskapliga tanke- och arbetsätt värderas här som önskvärt för akademiska litteraturstudier inom språkämnen. Detta görs trots att språkämnena traditionellt har tillskrivit litteraturstudier andra, främst språkfärdighetstränande och kulturillustrerande, motiv på grundnivå. Utgångspunkten är ämnescentrerad och förutsätter följande: 1) ett huvudsyfte med högre utbildning är att möjliggöra ett ämnesspecifikt resonerande, 2) det är genom träningen i ämnesspecifika kunskaper och praktiker som studenter lär sig ett sådant tänkande, 3) förtrogenhet med ämnesspecifika tanke- och arbetsätt är värdefull inte endast för fördjupade studier inom disciplinen utan också för hanteringen av problem och frågor utanför disciplinen, 4) det är således genom studier i disciplinsspecifika tanke- och arbetsätt som högre utbildning blir relevant för individen och för samhället (Kreber 2009a, s 8-14). Jag börjar med en kort redogörelse av problematiseringens förutsättningar för att sedan vända mig till empirin och vad den tyder på i hänseende av språkstudenters möjligheter att utveckla sin problematiseringsförmåga.

## Att kunna problematisera: förutsättningar för litteraturvetenskapligt tänkande

Vad innebär det att kunna problematisera? Problemativering kan förstås som vetenskapens motor; ifrågasättande ger anledning att diskutera nya sätt att betrakta verkligheten och utgör därmed ett medel till förståelse (Bjereld, Demker & Hinnfors 2009, s 12-13). Därtill kan den beskrivas som en attityd: en internalisering av ”vad vetenskapligt tankearbete innebär” (Björklund 1991, s 35). Som attityd berör problematisering samtliga delar av vetenskapsprocessen: förhållningssättet till befintlig kunskap, avgränsningen av intellektuella problem, formuleringen av egna frågeställningar och metoder, bearbetningen av relevant material och formuleringen av forskningsresultaten. Förmågan att problematisera är inte inneboende i människan, det är något hon lär sig. Den är dessutom avhängig fördjupade kunskaper inom ett område, då man svårigen på ett vetenskapligt godtagbart sätt kan ifrågasätta det man vet mycket lite om, och den kräver förtrogenhet med vetenskapsområdets utgångspunkter och arbetsätt (Gurung, Chick & Haynie 2009, Kreber 2009b, Middendorf & Pace 2004).

Inom litteraturstudier innebär problematisering i grunden ett kritiskt förhållningssätt till litteratur, läsning, litteraturanals och till deras värde och syfte. Här ingår förmågan att angripa litteratur från en vetenskapligt grundad infallsvinkel, att kunna tillämpa litteraturvetenskapliga analysprocesser och att inta en ifrågasättande attityd till givna texter och tolkningar. Eftersom litteraturstudiers kunskapsbidrag, liksom för övriga humaniora, handlar om förståelse – bland annat av hur litteratur fungerar, varför den skrivs och läses och hur den förhåller sig till sin samtid och till traditioner – förväntas studenters problematiserande förhållningssätt manifesteras sig genom kvalificerade analyserande och tolkande resonemang.

Ur ett högskolepedagogiskt perspektiv står klart att tillämpningen av litteraturvetenskapligt tänkande kräver, jämte kloka pedagogiska insatser av läraren, både tillskansandet av ämnesspecifika kunskaper och övning i disciplinens praktiker och processer. Som Janet Donald (2002) påvisat krävs för ämnesspecifikt tänkande inte endast kunskaper relevanta för området utan också förtrogenhet med vetenskapsområdets utgångspunkter och arbetssätt; därtill krävs en integrering av de två (s. xii). Donalds arbete ingår i en större metakognitiv undersökning av forskning som pågått inom Scholarship of Teaching and Learning-området under de senaste årtiondena främst i den angloamerikanska akademien. Den forskningen har velat identifiera olika discipliners antaganden och metoder samt undersöka hur pedagogisk praktik kan utvecklas för att stödja studenters lärande.

Litteraturdidaktiska publikationer som förhållit sig till sådan forskning har formulerat målen med högre utbildning inom litteraturstudier som utvecklingen av studenternas ämnesspecifika kunskaper, förmågor och förhållningssätt. I ett resonemang skriver Elaine Showalter (2003) att: “Overall our objective in teaching literature is to train our students to think, read, analyze, and write like literary scholars, to approach literary problems as trained specialists in the field do, to learn a literary methodology, in short to ‘do’ literature as scientists ‘do’ science” (s. 25). För Showalter innebär det att litteraturstudiers underliggande motiv och mål behöver definieras inte endast i traditionella termer, det vill säga att utveckla studenters kunskaper om epoker, genrer eller författarskap. Istället bör målen också tydligt kopplas till teorier om litteraturstudiers värde och om studenters lärande. Sherry Lee Linkon (2011) menar vidare att utbildningen bör inriktas på undervisningen av disciplinens intellektuella praktiker.

Apropå litteraturvetares övade tankemönster skriver hon att:

Experts notice significant patterns and features that novices simply don't see. This happens in part because experts' content knowledge is at once extensive and, crucially, organized into categories and relationships that reflect disciplinary ideas and facilitate quick retrieval of appropriate knowledge for a given situation (Linkon 2011, s 4-5).

För Linkon är det centralt att i utbildningen synliggöra sådana ämnes-specifika idéer, kategorier och relationer för att stödja utvecklingen av studenters vetenskapsförståelse och litteraturvetenskapliga förmågor.

Även om sådana litteraturdidaktiska diskussioner inte har som mål att undersöka just problematiseringens innebörd identifierar de viktiga premisser för densamma. En förutsättning rör studenters repertoar: omfånget litterära verk de är bekanta med, generellt och inom vissa geografiska områden, inom en viss genre eller period. Repertoaren avser också studenters kunskaper om historiska, kulturella och andra för litteraturanalys relevanta företeelser och händelser och likaså omfattningen av studenters litteraturanalytiska erfarenheter. Hit hör kunskaper om metoder som kan stödja undersökningen av litteraturvetenskapliga problem och om vetenskapsteoretiska, etiska eller andra ställningstaganden som ligger till grund för litteraturvetenskapliga teorier och metoder. En ytterligare förutsättning gäller möjligheten att betrakta och förstå ämnesområdet ur ett metaperspektiv och att öva disciplinens tanke- och arbets sätt utifrån en explicit diskussion om ämnesområdets intellektuella principer och processer. Förutsättningarna är knutna både till utbildningens innehåll och till dess genomförande och har såväl kvantitativa som kvalitativa dimensioner.

Som de litteraturdidaktiska diskussionerna klargör krävs en hel del för att studenters litteraturvetenskapliga tänkande och därmed deras problematiseringsförmåga ska utvecklas – och då är det anmärkningsvärt att man i diskussionerna ovan talar utifrån en litteraturvetenskaplig ämnesidentitet. Studenters litteraturvetenskapliga förmågor ställs på sin spets som högskolepedagogisk problematik inom akademiska språkämnen där utrymmet och villkoren för litteraturstudierna inom grundutbildningen är andra. I den angloamerikanska akademien där ovanstående litteraturvetare är verksamma inbegriper den administrativa enheten engelskämne visserligen liksom i Sverige flera ämnen – bland dem, litteraturstudier, retorik och ”composition”, vilket liknar det som i Sverige kallas för akademiskt skrivande – men det främsta ämnet är litteraturstudier (Shumway & Dionne 2002). I Sverige är

engelskämnet ett främmandespråksämne. Ämnets mål och identitet (och även dess institutionella villkor och dess tillskrivna värde utanför akademien) skiljer sig åt från ovanstående, med påtagliga följder för grundstudenters förutsättningar att utveckla ett problematiserande förhållningssätt gentemot litteratur och litteraturläsning.

## Litteraturstudiers funktion i akademiska språkämnen

Akademiska språkämnen befinner sig i skärningspunkten mellan olika ämnesområden: studieobjektet är traditionsenligt treenigheten språk, litteratur och kultur, och de studeras framförallt ur språkvetenskapliga och litteraturvetenskapliga perspektiv. Ämnesidentiteten förhåller sig till ovan nämnda discipliner, men också till språkfärdighetsträning och till samhälls- och kulturvetenskapliga perspektiv på kulturområdet. Ett övergripande mål för akademiska språkämnen enligt Jennifer Ham och Jeanne Schueller (2012) är språklig, litterär och kulturell kompetens. Beskrivningen överensstämmer med den bild som tecknas i litteraturdidaktiska resonemang om hur exempelvis franska (Sörman 2015), spanska (Castro 2009) och tyska (Platen 2009) har undervisats kan undervisas i Sverige. Likaså överensstämmer beskrivningen med bilden av engelskämnet som framträder i aktuella kurspresentationer, där huvudmålet för studier på nivåerna Engelska I och II formuleras i samtliga 21 lärosätens kursplaner just som språklig, litterär och kulturell kompetens. En vedertagen syn är att litteraturens roll inom akademiska språkämnen under en längre tid varit språkfärdighetsövande och kulturbärande, men att det har skett en förändring som lett till att litteraturstudier tydligare positionerats som ett av vetenskapsområdena för språkämnen (Thorson & Ekholm 2009). Alltmedan litteraturstudier vetenskapliggjorts förhärskar uppfattningen om att de på grundnivå har en språkfärdighetsövande dimension, samtidigt som studierna kopplas till (allmän)bildning, kulturkritik och (inter)kulturell kompetens (Sörman 2015, Möller 2002, Olausson 2002).

Det hör till sakens natur att litteraturstudiers utrymme begränsas i språkämnen. Under en längre tid har akademiska språkstudier på nivåerna I och II fördelats mellan språkfärdighet, språkstruktur, litteratur och realia. Engelskämnets kursplaner för 2016 vittnar om en vilja inom ämnet att utvidga litteraturstudiernas position. Vid drygt hälften av lärosätena har realiakurser på Engelska I-nivå ersatts med större kurser i litteratur eller i litteratur och kultur, vilka sammanlagt oftast omfattar 10-15 högskolepoäng. På Engelska II-nivå är kultur- och samhällskunskaper i stort sett alltid inbakade i

litteraturkurser. Det innebär att engelskämnets studenter efter avslutad andra termin och vid kandidatexamensarbetets initiala fas i regel studerat litteratur om 22,5–30 högskolepoäng, inklusive kurserna där litteraturstudium förekommer i diskussionen av socio-kulturella företeelser i målspråkets kultursfär.<sup>3</sup> Litteraturstudiers position inom engelskämnet idag kan exempelvis jämföras med kursplaner i engelska från 2006, där litteraturstudierna under de två första terminerna motsvarade sammanlagt 15 högskolepoäng (*Kursplan för 5EN112* och *Kursplan för 5EN120*). Vidare kan noteras att medan språk och litteratur fortfarande studeras parallellt under grundnivåns två första terminer erbjuds idag vid sju av 19 lärosäten möjligheten till ett fördjupningsval (30 högskolepoäng) inriktat mot enbart litteraturstudier på Engelska III-nivå. Vid övriga lärosäten erbjuds studenter möjligheten att ägna förutom 15 högskolepoäng i uppsatsarbetet ytterligare 6-11 högskolepoäng åt litteraturstudier på Engelska III-nivå.

Även om engelskämnet idag erbjuder möjligheten till utökade litteraturstudier jämfört med tidigare år påverkas desamma av språkämnesbetingade ramar. Vad gäller studiernas omfattning har ämnets studenter vid avslutad kandidatnivå fått möjlighet att ägna sig åt litteraturstudier i mindre än två hela terminer. Som diskussionen nedan visar påverkas dessutom litteraturstudiernas innehåll och utförande på grundläggande sätt av språkämnesbetingade ramar. Innan jag går närmare in på detta kan ett par sådana beaktanden som regelmässigt görs inom språkämnen noteras. Dels tas vid texturval och textmängd hänsyn till språkliga kriterier, då litteraturen studeras på målspråket, och till kulturillustrerande kriterier, för att uppfylla studiernas generiska kunskapsmål (Cedergren & Lindberg 2015, s 240-242).<sup>4</sup> Dels fästes avseende vid läsandets och texttolkningens dialogiska och interkulturella karaktär, då förståelse av litteraturen inte endast kräver kunskaper om målspråket och -kulturen, utan också förutsätter att studenter samtidigt som de betraktar målkulturen och dess litteratur ur det egna perspektivet lär sig att förstå dem ur målkulturens perspektiv (Bredella & Delanoy 1996, s xvi-xvii). Dessa faktorer har som följd att studenter får en begränsad uppfattning av skönlitterära uttrycksformers mångfacetterade natur och begränsad övning i litteraturvetenskaplig läsning.

## Litteraturstudiers innehåll inom engelskämnet

Hittills har jag diskuterat ämnesidentitetens inverkan på litteraturstudiernas innehåll och utformning utifrån skillnaden mellan den



administrativa enheten engelskämne och dess kunskapsområden. En mer nyanserad förståelse av ämnesidentitetens påverkan framträder vid närmare belysning av begreppet ”ämne”. Högskolepedagogisk forskning som intresserat sig för ämnesspecifika kunskaper gör en distinktion utifrån att olika förståelser av ämnet avgör hur vi betraktar vad som bör ingå i undervisningen. Carolin Kreber (2009a) skiljer mellan förståelsen av ämne (”subject”) som:

- a) a theme or focal topic in a task, activity or project of limited duration;
- b) a curricular field of study delimited by a certain body of knowledge;
- c) a ’discipline’, in a sense of not just a body of knowledge but a set of conceptual and methodological tools employed in creating and critiquing this knowledge (Kreber 2009a, s 11).

Kreber prioriterar frågan om att stödja studenters utveckling av ämnesspecifika tanke- och arbetssätt (definition c) och menar att undervisningen bör synliggöra disciplinens antaganden, intellektuella processer och praktiker. Därmed, skriver hon, fokuseras och systematiseras studenters lärande, deras metaförståelse av kunskapsområdet stöds och de får möjlighet att utveckla förmågan att tillämpa disciplinens tankesätt och praktiker på andra ämnen (om ämnen här förstås som definitioner a, b och c).

Vad engelskämnet i Sverige beträffar framhåller kursplanerna på grundnivå litteraturvetenskapliga förmågor som viktiga mål för språkutbildningen. I enstaka fall förekommer visserligen beskrivningar av kursinnehåll som tonar ner litteraturstudiers vetenskapliga grund. Exempelvis står i kursbeskrivningar för Engelska I från två lärosäten att studenter ska ”inhämta kunskaper om de engelskspråkiga ländernas kultur, litteratur och samhällsliv” (*Kursplan för EN001G*) respektive ”Studenterna ska även ha fått grundläggande kunskaper om engelskspråkig litteratur” (*Engelska A1. Allmänt och kursen*). Skrivningarna antyder att utbildningarna prioriterar förmedlingen av kunskaper om litteratur i termer av ett stoff och ett kunskapsområde som man ska lära sig om (Krebers definitioner a och b) på bekostnad av utvecklingen av studenters ämnesspecifika tankesätt (definition c). Emellertid framhålls litteraturstudiers vetenskaplighet i lärandemålen. Vetenskapligheten betonas i samtliga lärosätens kursplaner, framför allt på Engelska III-nivå. Redan på Engelska I-nivå framhålls dock i så gott som alla kursplaner ”vetenskapligt underbyggda analyser”, ”litteraturvetenskapliga begrepp”, ”vetenskapligt förhållningssätt” och

liknande skrivningar.<sup>5</sup> Sammantaget förefaller kunskaper om genrer, litteraturhistoria, olika tematiker, litteraturvetenskapliga begrepp och teorier utgöra litteraturstudiernas kärna med målet att utveckla studenters förmåga, för att citera en kursplan, att ”med utgångspunkt i litteraturvetenskaplig metod och med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp analysera litteratur och även analysera andra kulturella företeelser” (*Kursplan för 711G25*). Successivt handlar utbildningen om att fördjupa teoretiska-metodologiska kunskaper och att genomföra litteraturvetenskapliga forskningsuppgifter.

Kursplanerna vittnar om en bred konsensus inom ämnet engelska nationellt om grundutbildningens organisation och innehåll. Exempelvis återfinns vid alla lärosäten litteraturhistoriska översiktskurser på Engelska II-nivå. De följer i regel kurser om modern engelskspråkig litteratur på Engelska I-nivå och de följs av teori- och metodkurser på Engelska III-nivå. Kursplaneförfattare förefaller alltså rätta kursinnehåll och -mål efter en ämnesgemensam föreställning om vad som är en naturlig progression i utbildningen. Strömlinjeformningen kan ses som ett resultat av en vilja att möjliggöra studenters övergång mellan lärosätenas utbildningar. Den kan också förstås som ett tecken på hur ämnets högskolepedagogiska praktik har formats och utvecklats: utbildningens organisation och genomförande återspeglar en ämnesidentitetsbetingad utbildningspraxis.

En närmare titt på kursplanerna avslöjar vilka sorters litteraturvetenskapliga förmågor som ingår i språkutbildningens litteraturstudier. I samtliga lärosätens kursplaner inriktas litteraturstudierna på studenters textanalytiska förmågor med fokus på hur enskilda texter fungerar: deras uppbyggnad och effekt, deras förhållande till sin samtid och i förekommande fall deras relativa förmåga att fungera som kulturkritiskt underlag. Att andra litteraturanalytiska frågor inte prioriteras är delvis förknippat med litteraturstudiernas villkor inom språkämnet och det litteraturanalytiska register studenter rimligen kan tillgodogöra sig inom språkutbildningens givna ramar. Dessutom kan prioriteringen av textnära analys förstås i förhållande till ämnets mål avseende såväl språkfärdighet som kritiskt tänkande: litterär läsning och tolkning anses gynna läsförmågan.

Litteraturstudiernas ämnen kretsar till stor del kring kulturkritiska tematiker och värdegrundsfrågor och en tydlig ambition är att introducera studenter till litteratur från olika delar av den engelskspråkiga världen. Genus, etnicitet, postkolonialism och hållbarhet behandlas i åtminstone 15 av 19 lärosätens litteraturkurser på Engelska III-nivå och ytterligare i åtminstone nio av 21 lärosätens litteraturkurser på nivåerna Engelska I och Engelska II.<sup>6</sup> Studenters bekantskap med litteraturvetenskapens problematiker och teoretiska

strömningar i sin tur inriktas på modern, så kallad kritisk, teoribildning. I 13 av 19 lärosätens kursplaner för Engelska III-nivå framgår att man undervisar ett smörgåsbord av just moderna teorier om makt, identitet och hållbarhet.<sup>7</sup> Teorierna prioriteras inte endast som det enskilt viktigaste verktyget för att granska litteratur och kultur, utan framhålls i somliga kursplaner som likställt med litteraturvetenskapens centrala frågor och med det aktuella forskningsläget.<sup>8</sup> Det finns så klart många anledningar till moderna teoribildningarnas dominans på bekostnad av exempelvis litteraturteorins långa historia. Ur ett ämnesidentitetsperspektiv kan den teoretiska inramningen åtminstone delvis förstås som att moderna litteraturteoriernas ambition att studenter ska lära sig att läsa, se och skriva på nya sätt sammanfaller med ett tidsenligt mål för språkutbildningar att fokusera på språk- och kulturkritik.<sup>9</sup> Då teorierna dessutom är tillämpbara i studiet av både litteratur och kultur överensstämmer de med språkämnets prioriterade uppgift att främja litterära och kulturella kompetenser.

Utifrån Krebers (2009a) definition av ämne som disciplin kan därtill följande konstateras om litteraturstudiernas tillskrivna mål. Den ämnesspecifika träningen på grundnivå avser primärt att utveckla studenters förmåga att använda litteraturvetenskapliga begrepp och metoder för att analysera ett litterärt verk eller en samling verk utifrån en given fråga. Vid samtliga lärosäten framhålls att begreppen ska kunna tillämpas i litterär textanalys.<sup>10</sup> I mindre utsträckning förekommer uttalade mål som tyder på en ambition att studenter ska utveckla en medvetenhet om vetenskapsteoretiska ställningstaganden eller en förmåga att använda begreppen och metoderna för att undersöka kunskapsområdet som sådant. Två undantag är kursplaner som framhåller att studenter efter avslutad Engelska III-kurs ska ”kunna på en grundläggande nivå redogöra för vetenskapsteori och vetenskapsmetodik” (*Kursplan för ENGG01*), och som anger att ”skillnaden mellan teori och metodologi” diskuteras (*Kursplan för ENTM14*).

Däremot finns i kursplaner vid närmare hälften av lärosätena på nivåerna Engelska II eller Engelska III en uttalad ambition att medvetandegöra studenter om litteraturvetenskapliga problem, såsom litteraturens ”komplexa förhållande till sin samtid” (*Kursplan för ENG306*) eller ”litterära texters betydelse och funktioner, historicitet och kontext samt läs- och tolkningsprocesser” (*Kursplan för ENGG1*). Likaså framträder i kursplanerna avsikten att uppmuntra studenter till att kritiskt granska olika begrepp och teorier. Exempelvis framskrivs utvecklingen av studenters förmåga att ”kritiskt reflektera kring litteraturvetenskapliga grunder och centrala problem samt kring litteraturvetenskapens roll och funktion i ett modernt samhälle” (*Kursplan för EN1310*) och att ”kritiskt granska

de teoretiska frågeställningar som används inom litteraturvetenskaplig forskning” (*Kursplan för 2EN20E*). Skrivningarna vittnar om en vilja att betona andra litteraturvetenskapliga förmågor än begreppsanvändning för textnära litteraturanalyser. De tyder på en ambition att redan på grundnivån anknyta metodövningar till litteraturvetenskapens stora frågor. Således kan de betraktas som tecken på en pågående litteraturdidaktisk nyorientering inom engelskämnet där vetenskapsförståelsen tydligare framhålls på grundnivån jämfört med tidigare år.<sup>11</sup> Att litteraturstudierna dessutom fått ett större utrymme på grundnivån tycks stödja detta antagande.

Ur ett högskolepedagogiskt perspektiv och med hänsyn till Krebers (2009a) uppmärksammande av ämnets innehåll och pedagogiska praktiker aktualiserar målbeskrivningarna om studenters litteraturvetenskapliga förmågor den angränsade frågan om ämnets pedagogiska praxis. Frågan rör relationen mellan de ambitioner som uttrycks i kursplanerna och den pedagogiska praktiken, men också vilka antaganden som görs inom engelskämnet angående hur språkstudenter utvecklar litteraturvetenskapliga förmågor. Diskussionen nedan tar sig an frågan utifrån begreppet signaturpedagogiker.

## Litteraturstudiers signaturpedagogiker inom engelskämnet och det problematiserande förhållningssättet till litteratur

Begreppet signaturpedagogiker, från det engelska ”signature pedagogies”, lanserades av Lee Shulman (2005) i ett resonemang om professionsutbildningars pedagogiska praktiker. Med signaturpedagogiker åsyftas pedagogiska praktiker som har som mål att lära studenter de övade tankemönster, förhållningssätt och praktiker som utmärker professionsutövningen (s 56). Signaturpedagogiker inbegriper konkreta operationella handlingar i undervisning och lärande (ytstruktur), men rör också antaganden om hur man bäst bibringar kunskaper och praktiker (djupstruktur), samt föreställningar om professionella attityder, värderingar och förhållningssätt (implicit struktur) (Shulman 2005, s 54–55). Högskolepedagogisk forskning som vidareutvecklat Shulmans begrepp menar att akademiska discipliner också har distinkta tankesätt och praktiker som har bäring på pedagogisk praxis (Gurung, Chick & Haynie 2009). Forskningen har velat synliggöra hur pedagogiska praktiker relaterar till akademiska ämnestraditioner och nedärvd utbildningspraxis. Man har identifierat olika ämnesområdets pedagogiska praktiker och framhållit deras

resiliens och även prövat huruvida praktikerna främjar ämnesspecifikt tänkande. En del i detta har varit viljan att, utifrån metakognitiva perspektiv på lärande och på ämnesspecifikt tänkande, formulera alternativa praktiker som gynnar utvecklingen av studenters ämnesspecifika förmågor.

I diskussionen nedan används signaturpedagogiker som ett verktyg för att utifrån engelskämnets kursplaner identifiera underliggande antaganden om hur litteraturstudierna bör organiseras och genomföras. Som tidigare noterats tecknar kursplanerna en nationell samsyn om såväl litteraturstudiers huvudsakliga syften, innehåll och mål som utbildningens givna progression. Detta gör det möjligt dels att tala om engelskämnets pedagogiska antaganden och praktiker i Sverige, dels att pröva huruvida praktikerna främjar utvecklingen av studenters problematiseringsförmåga. Därtill används signaturpedagogiker för att resonera kring relationen mellan kursplaners uttalade ambitioner och den pedagogiska praktiken såsom den framstår i undervisningsmaterial. Då begreppet sätter fokus på ämnestraditioner och nedärvda praktiker möjliggörs en diskussion av spänningsfältet mellan å ena sidan engelskämnets prioritering av litteraturvetenskapligt tänkande å andra sidan ämnets hävdvunna pedagogiska praktiker. Därmed kan ytterligare en dimension av språkstudenters skolning i litteraturvetenskapligt tänkande undersökas.

Vad djupstrukturen beträffar vittnar engelskämnets kursplaner om att teoretiserade litteraturstudier, det vill säga den explicita diskussionen av inomvetenskapliga frågor och debatter, uppskjuts till Engelska III-nivån. Visserligen anges i somliga lärosätens kursplaner att litteraturstudierna på tidigare nivåer (främst Engelska II-nivån) förhåller sig till litteraturkritik och kritisk teoribildning. Det tycks dock vara först på Engelska III-nivå som engelskämnets studenter ägnar sig åt studiet av litteraturteori och metodologi på ett någorlunda systematiskt sätt.<sup>12</sup> Praktiken kan härledas till en språkämnesbetingad signaturpedagogik enligt vilken det första året avser utveckla språkfärdighet och i förhållande till litteraturstudier åsyftar introducera textanalys med hjälp av vedertagna litteraturvetenskapliga begrepp. Praktiken kan också delvis förklaras utifrån argumentet att teori, jämte nyanserad språkförmåga, kräver analytisk kraft, och att studenter först behöver lära sig att tolka texter – att finna mening i dem – innan de kan fortsätta till litteraturteori. För att förstå signaturpedagogikens konsekvenser bör följande beaktas. Språkämnen saknar generellt en tradition av att på grundnivå uppmärksamma litteraturstudiers intellektuella praktiker, deras kunskapsbidrag och likaså deras ontologiska, epistemologiska och metodologiska antaganden. Kort sagt har studenter inte inbjudits att reflektera över litteraturstudier som ett

vetenskapligt ämne. Ovanstående dimensioner av litteraturvetenskapligt tänkande förekommer heller inte som uttalat kursinnehåll eller som mål i de allra flesta lärosätenas kursplaner för Engelska I- och Engelska II-nivå år 2016.

En förklaring till denna praxis kan vara att litteraturstudiers status varit tvetydig inom språkämnet. Ty när syftet med litteraturstudier är allmänbildande och fokuserar på möjligheten att kunna läsa världslitteraturen på originalspråk, en föreställning som förekommer i didaktiska resonemang och i ämnesbeskrivningar<sup>13</sup>, anses exempelvis inte kunskaper om principerna för litteraturvetenskaplig diskussion eller övning i att kritiskt granska teoretiska antagandens validitet det primära i utbildningens första terminer. Här spelar målen för litteraturstudier inom språkämnet in. Genom litteraturstudierna ska studenterna inte endast utveckla sin förmåga i tolkning och i litteraturanalys och bekanta sig med språkområdets litteraturhistoria. De ska också i relation till litteratur bekanta sig med kulturella föreställningar, föränderliga samhällsförhållanden och historiska utvecklingar i målkulturområdet för att därmed uppnå utbildningens generiska kunskapsmål. När målen är flera och disparata prioriteras inte alltid en diskussion av ämnesspecifika antaganden och praktiker. Emellertid har detta som följd att nivåerna Engelska I och II kan förmedla intrycket av att litteraturvetenskapliga begrepp är frikopplade från teorier, något som också har konsekvenser för hur somliga studenter förstår teoriers introduktion på fördjupningsnivåerna.<sup>14</sup>

När litteraturteori introduceras på Engelska III-nivå är de huvudsakliga målen att studenter ska kunna ”redogöra för olika litterära och kulturella teorier och metoder” och kunna ”tillämpa teoretiska begrepp och synsätt i egna analyser av kursens litteratur” för att citera en kursplan (*Kursplan för ENGCG1*). Som redan konstaterats förefaller vetenskapsteori behandlas endast undantagsvis och teoretiska antaganden diskuteras i regel utifrån ett smörgåsbord av moderna teoretiska skolor och begrepp. Här kan en signaturpedagogik för engelskämnet identifieras: att presentera en standardiserad metod, nämligen hermeneutisk textanalys, i form av metodologisk pluralism, alltså flera olika teorier. Eftersom många studenter i övrigt saknar en insikt i litteraturvetenskapens centrala problematiker och eftersom de i regel saknar erfarenhet av teoretiska samtal om litteraturens beskaffenheter, värde och samhällsroll har de också svårt att på Engelska III-nivå inordna teoretiska begrepp och kunskaper i ämnesspecifika kategorier. Likaledes brottas de med att utvärdera de teoretiska utgångspunkterna och att förstå de större sammanhangen i vilka teorierna formulerats och utvecklats. Att ovanstående är nyckelaspekter för studenters lärande understryks i högskolepedagogisk

forskning som belyser sakkunnigas sätt att inordna kunskaper samt förutsättningarna för att studenter ska förstå pågående samtal inom disciplinen (Northedge & MacArthur 2009). Det påpekas också av litteraturdidaktiker som diskuterar de innehållsliga och strategiska kunskaper som litteraturvetare besitter och som studenter försöker lära sig (Linkon 2011, s 34–69). Liksom Michael Gustavsson (2013, s 162–165) skriver i en kritik av lärarutbildningens metodundervisning är ett oavsiktligt resultat av engelskämnets signaturpedagogik att själva terminologin, snarare än inomvetenskapliga frågor och intellektuella problem, blir utgångspunkten för studenters arbeten. Terminologin avgör i förväg vilka problem studenter identifierar som vetenskapligt legitima. Signaturpedagogiken har konsekvenser för såväl studenters vetenskapsförståelse som deras förmåga att inta ett kritiskt förhållningssätt gentemot litteraturteoretiska antaganden och argument. Den överhängande risken är att teorier som diskuteras uppfattas som givna och orubbliga.<sup>15</sup> Därmed kvarstår också risken för att studenter mekaniskt tillämpar teorier, något bedömargruppen för Höskoleverkets kvalitetsutvärdering av engelskämnet 2012 i flera fall kritiserade vid granskningen av ämnets kandidatexamensarbeten (HSV 2012, Beslut, reg. nr 643-00342-12, s 5(116)).

Som tidigare noterats vittnar somliga kursplaner om en vilja att uppmärksamma studenters vetenskapsförståelse och att utveckla såväl deras kritiska förhållningssätt gentemot litteraturanlys och -teori som deras medvetenhet om litteraturvetenskapliga praktiker. Om kursplanerna, som jag antagit, tyder på en övergångsfas för ämnets litteraturundervisning är det relevant att relatera kursplanernas uttalade ambitioner till ämnets signaturpedagogiker. För även om man kan anta att skrivningar om studenters kritiska förhållningssätt bygger på litteraturdidaktiska överväganden och förändrade praktiker finns det skäl att granska skrivningarna.<sup>16</sup> Exempelvis kan formuleringar om studenters kritiska attityd relateras till ovan beskrivna repertoarproblematik och till forskning som påvisat att det krävs både tid och träning för att internalisera intellektuella och diskursiva praktiker (Blåsjö 2004). Frågan uppstår om vad som menas i kursplaner med att studenterna ska kunna kritiskt granska teoretiska frågeställningar och grunder, givet att de saknar erforderlig kunskap om litteratur- och vetenskapsteori och likaså tidigare övning i att kritiskt ifrågasätta litteraturvetenskapliga begreppsapparater. Här aktualiseras frågan om huruvida kursplanernas formuleringar vilar på den pedagogiska praktiken ”professorial packing”. Praktiken diskuteras av Nancy Chick (2009, s 41–46) då hon genomlyser signaturpedagogiken som dominerar litteraturstudier i Nordamerika – och som för övrigt också förhärskar inom engelskämnets litteraturstudier i Sverige.

Den handlar om benägenheten att i föreläsningar och i seminariediskussioner ställa frågor som avser att locka fram en förståelse av verk som överensstämmer med lärarens. Praktiken kan förstås som en form av forskningsanknytning: läraren ger studenter tillgång till sina egna forskningsresultat. Emellertid menar Chick (2009) att praktiken fördunklar de tankemönster den säger sig vilja lära ut då den fokuserar på slutsatser och bevisföring snarare än på tankeprocesser. Resultatet är att litteraturanalytiska processer av många grundnivåstudenter uppfattas som gåtfulla.

Anledningen till att jag tar upp ”professorial packing” i samband med studenters kritiska förhållningssätt till litteraturteori är för att reflektera kring kursmålens rimlighet. Frågan är om studenter som inom loppet av några veckor ska tillgodogöra sig en rad olika teorbildningar med tillhörande begrepp, på grundläggande nivå förstå deras ursprung och inbördes förhållande, samt uppöva sin förmåga att tillämpa begreppen i litteraturanalyser verkligen ges möjlighet att lära sig att kritiska granska dem i någon egentlig mening. Kursmålen behöver ses mot bakgrund av sådana teorikursers standardupplägg och -mål, där fokus primärt ligger på tillämpningen av begrepp i textnära litteraturanalyser. Dessutom behöver de förstås utifrån signaturpedagogiken ”professorial packing” och även utifrån bristen på lärarledd undervisning inom ämnesområdet.<sup>17</sup> Risken är nämligen överhängande att kurserna snarare presenterar lärarens eller andra ämnesspecialisters slutsatser, än att de systematiskt utvecklar studenternas förmåga att använda vetenskapliga metoder och begrepp för att kritiskt förhålla sig till teoriernas antaganden och lämplighet i litteraturanalys.

På motsvarande sätt kan skrivningar om den litteraturvetenskapliga forskningsprocessen granskas utifrån språkämnets signaturpedagogiker för hur litteraturvetenskapens sätt att formulera frågor, besvara dem och kommunicera resultaten bibringas. Som exempel kan nämnas att i kursbeskrivningen för kandidatexamensarbetskursen vid ett lärosäte framhävs att ”Kursen inleds med en genomgång av den litteraturvetenskapliga forskningsprocessen, inbegripet ämnesval, problemställning, metod- eller teoriansknytning, litteratursökning, disposition och själva skriverhantverket” (*Kursplan för EN2028*). Däremot tyder kursmaterialet på att undervisningen präglas av praktiker som delvis krockar med denna ambition. Kursmaterialet som undersökts är den aktuella skrivhandledningen och powerpoint-underlaget för gruppundervisningens fyra träffar vårterminen 2016. I kursmaterialet gör sig en av språkämnets signaturpedagogiker synlig, nämligen tendensen att fokusera litteraturvetenskapens sätt att kommunicera kunskaper – främst i termer av retoriska praktiker,



skrivprocessen och formalia – snarare än litteraturvetenskapens intellektuella processer och praktiker. Formalia och språkfärdighet upptar sex av skrivhandledningens 13 sidor, medan forskningsuppgiftens intellektuella processer inte alls behandlas (*Guidelines for the Undergraduate Degree Thesis*). Av undervisningsunderlaget att döma upplyses studenter visserligen om att de behöver formulera en avgränsad och forskningsbar fråga som kan besvaras med hjälp av teori, de får ta del av och diskutera exempel på hur problemställningar kan formuleras, de får stöd i att värdera källors vetenskaplighet och relevans och de får hjälp med att resonera kring uppsatsens disposition (*Bachelor's Degree Thesis in Literature* workshop 1–4). Men det tycks finnas lite diskussion om litteraturvetenskapens kunskapsbidrag eller om den intellektuella process som leder till att man överhuvudtaget är i stånd att ställa en lämplig litteraturvetenskaplig fråga. I kurshandledningen uppmuntras studenter att välja ett litterärt verk, läsa det noggrant och utifrån sina intressen formulera en forskningsbar fråga (*Guidelines*, s 5). Att problemformuleringen också kräver gedigen inläsning inom och förståelse för ett forskningsfält tas för givet. Dessutom, för att återkoppla till ovanstående diskussion om studenters vetenskapsförståelse, kommuniceras en bild av att forskningsfrågor primärt handlar om textbaserade – och inte större intellektuella – problem.

Instruktionerna kan naturligtvis förstås som medvetet dimensionerade till den inomvetenskapliga bakgrund studenter har med sig från utbildningens tidigare terminer. Likaså överensstämmer prioriteringen av skrivefärdighet och formalia med bilden av att akademiskt skrivande i Sverige tenderar att premiera just skrivhantverket över ”utvecklingen av ett sofistikerat analytiskt tänkande, problematisering, kritiskt förhållningssätt, stringens och skärpa” (Hansson 2011, s 102). Att prioriteringen också hänger ihop med engelskämnet språkfärdighetsträning är obestridligt. Likväl har praktikerna konsekvenser för studenters förståelse av vad litteraturvetenskapligt tankearbete innebär.

Flera observationer kan göras utifrån denna korta diskussion om litteraturstudiers innehåll och signaturpedagogiker inom engelskämnet. En sådan är att studenters möjlighet att utveckla ett problematiserande förhållningssätt gentemot litteraturanlys påverkas av språkämnesbetingade djupstrukturer som utgår från premissen att studenter inte kan konfronteras med teoretiserade litteraturstudier förrän sent i grundutbildningen och som inte nödvändigtvis haft som ambition att anknyta metodövningar till litteraturvetenskapens stora problematiker. En annan är att engelskämnet verkar befinna sig i en övergångsfas då bland annat reflektion över ämnets grunder tydligare hamnat i den litteraturdidaktiska förgrunden jämfört med tidigare år. Vid de allra

flesta lärosäten har utrymmet utökats för träningen i litteraturvetenskapligt tänkande samt för djupare litteraturteoretisk förståelse och tillämpning, något som vittnar om en ambition att utveckla litteraturstudiernas innehåll och genomförande. En tredje avser spänningarna som kännetecknar förhållandet mellan ämnesidentitetens förändring och pedagogiska praktikers utveckling, mellan uttalade kursmål och kursers genomförande. Somliga språkämnesbetingade signaturpedagogiker, exempelvis avseende litteraturvetenskapligt skrivande, tycks nämligen bestå trots att engelskämnets litteraturdidaktiska prioriteringar förändras.<sup>18</sup> Förekommande diskrepanser mellan kursplaner och genomförande bör givetvis bland annat förstås som lokala företeelser och som en fråga om praxis kring kursplaneskrivande. Emellertid sätter de också i relief det faktum att språkämnesidentiteten på fundamentala sätt präglar den pedagogiska praktiken. Med andra ord har de litteraturdidaktiska traditioner som utvecklats inom språkämnet ett starkt modellerande inflytande på litteraturstudiers innehåll och utformning även när litteraturstudiernas mål omformuleras.

## Ämnesidentiteten som pedagogisk problematik

För att återvända till min kollegas frustration över språkstudenters bristande litteraturvetenskapliga förmågor, som ovanstående diskussion påvisat är det vid närmare betraktande av språkämnesidentitetens inverkan föga förvånande att flera grundnivåstudenter har svårt att genomföra problematiserande litteraturanalyser. Litteraturstudiers villkor och pedagogiska traditioner inom språkämnen innebär en inskränkning av studenters möjligheter att tillgodogöra sig litteraturvetenskapligt tänkande. Även för engelskämnet som relativt sett avsätter ett stort utrymme inom utbildningen för litteraturstudier och som till skillnad från andra språkämnen generellt har en fördelaktig utgångspunkt vad gäller studenters grundläggande språkfärdighet är repertoarproblematiken ett påtagligt problem. Som jag konstaterat i relation till engelskämnets kursplaner påverkar språkämnesidentiteten både litteraturstudiernas omfång och innehåll. Här avses bland annat inriktningen mot moderna teoribildningar och prioriteringen av begreppsmodellens tillämpning i textnära litteraturanalyser. Därtill avses en tendens att tona ner metaförståelsen av det litteraturvetenskapliga forskningsområdet, exempelvis inomvetenskapliga samtal om akademiska litteraturstudiers syften och mål, samt disciplinens vetenskapsteoretiska antaganden. Språkstudenter får helt enkelt en svag orientering inom det litteraturvetenskapliga ämnesområdet och begränsad övning i litteraturveten-

skapliga tankemönster. Då blir det också svårt att formulera lämpliga litteraturanalytiska frågor och att inta en problematiserande hållning i litteraturanalyser.

Utgår man från att studenters problematiserande hållning i fråga om litteratur och litteraturanlys är ett oeftergivligt mål för grundutbildningens tre terminer – något flera språkämnen tycks mena – finns anledning att se över deras undervisningspraktiker. Högskole- och ämnesdidaktisk forskning har påpekat att konkreta åtgärder kan vidtas för att stärka studenters ämnesspecifika lärande, bland annat genom att fästa avseende på disciplinens intellektuella principer och praktiker. Åtgärderna kan gälla fundamentala förändringar av utbildningars innehåll, inriktning och utformning för att undvika traditionella pedagogiska yt- och djupstrukturer.<sup>19</sup> De kan också innebära att man utvecklar moment som syftar till att bredda studenters ämneskunskaper. Dessa gäller litteraturens innehåll och funktion vid olika tidpunkter och i olika geografiska områden, men också debatter kring akademiska litteraturstudiers kunskapsobjekt, innehåll och syfte, litteraturteoriers vetenskapsteoretiska ståndpunkter, värderingar av litteraturens betydelse samt litteraturvetenskapligt tänkande: vad det innebär och hur det kommer till uttryck. Likaså kan repertoarvidgande åtgärder innefatta läsverkstäder där studenters litteraturanalytiska läsförmåga ytterligare utvecklas genom explicit diskussion av normerna för litteraturvetenskaplig läsning eller där studenters litteraturkritiska färdigheter utvecklas, till exempel i textnära granskningar av litteraturanalyser och -teorier. Sådana moment kan främja studenters metaförståelse av fältet samtidigt som de slipar studenter i litteraturanalytiska tankemönster, två viktiga förutsättningar för utvecklingen av ett problematiserande förhållningssätt.

Det har varit min tes att en belysning av ämnesidentiteten är ett viktigt steg för att förstå rådande pedagogiska praktiker och hur dessa påverkar studenters vetenskapliga kunskaper och förmågor. En belysning av ämnesidentiteten är ett tillfälle för ett ämnes självvrannsakan och identitetsförklaring. Att begrunda ämnets identitet, innehåll och signaturpedagogiker innebär att vända den forskande blicken inåt, mot det man tar för givet i den egna vardagen och mot de pedagogiska traditioner som man skriver under på, ibland utan vidare reflektion. I bästa fall medför problematiseringen av det egna ämnet klokare sätt att närma sig pedagogiska beslut om utbildningen man anordnar.

## Noter

1. Lärosätena var Göteborgs universitet, Högskolan Dalarna, Högskolan i Gävle, Högskolan i Halmstad, Högskolan Kristianstad, Högskolan i Skövde, Högskolan Väst, Jönköping University, Karlstads universitet, Linköpings universitet, Linnéuniversitetet, Luleå tekniska universitet, Lunds universitet, Malmö högskola, Mittuniversitetet, Mälardalens högskola, Stockholms universitet, Södertörns högskola, Umeå universitet, Uppsala universitet och Örebro universitet.
2. Ett lärosätes förkunskapskrav var 75 högskolepoäng utöver två terminers studier i engelska (*Kursplan för ENK600*). År 2016 anordnades inte fristående kurser på Engelska III-nivå vid Jönköping University och Högskolan i Skövde.
3. Undantagsvis erbjöds studenter möjligheten att studera färre än sammanlagt 22,5 högskolepoäng i litteratur på Engelska I och II. Vid ett lärosäte, exempelvis, anordnades litteraturkurser om 18 högskolepoäng och vid ett annat om 15 högskolepoäng (*Kursplan för ENGA03* och *Kursplan för ENGA21*, respektive *Kursplan för ENA106* och *Kursplan för ENA200*).
4. Från engelskämnets kursplaner att döma tycks texturvalskriterier inbegripa låga sidantal och viljan att täcka det globala engelskspråkiga kulturområdet.
5. En sådan skrivning saknas endast i ett lärosätes Engelska I-kurs (*Kursplan för ENGA03*).
6. Skattningen baseras delvis på frågorna som framhålls i kursinnehåll och kursmål, delvis på kurslitteraturlistor.
7. I övriga kursplaner framgår inte vilka sorters teorier som studeras, respektive kurserna avviker från normen att introducera flera olika teoribildningar. Exempelvis kan fokus ligga på fördjupningen inom ett teoretiskt perspektiv (*Kursplan för EN113A*).
8. Exempelvis beskrivs moderna teorier i en kursplan som ”de viktigaste litteraturvetenskapliga teoribildningarna” (*Kursplan för 2EN20E*).
9. Se Kramsch och Kramsch (2000) om hur litteraturstudiers existensberättigande inom språkämnen har kopplats till Cultural Studies-området (s 569).
10. I 15 av 19 kursplaner på Engelska III-nivå framhålls textanalys; två kursplaners skrivningar öppnar även för andra typer av litteraturanlys (*Kursplan för 1061EN* respektive *Kursplan för ENC500*). En kursplan innehåller skrivningen ”förmåga att tillämpa” förhållningssätt utan att specificera analysobjekt (*Kursplan för E0014S*), medan en sista kursplan saknar skrivning om analys och istället skriver fram studenters förmåga att ”identifiera och värdera texters uttalade och uttalade utsagor om klass, kön och etnicitet” (*Kursplan för ENGK01*).
11. I tidigare nämnda kursplaner från år 2006 betonas belysningen av representativa verk och temata (*Kursplan för 5EN112*) och av en ”fördjupad förståelse av de ingående verken” med hjälp av ”grundläggande litteraturkritiska begrepp och metoder” (*Kursplan för 5EN131*). Här tycks Krebers (2009a) två första definitioner av ämne vara gällande.
12. 14 av 19 lärosäten erbjuder teori- och metodkurser inom litteraturområdet på Engelska III-nivå. Vid något lärosäte erbjuds möjligheten att välja en litteratur- och metodkurs redan på Engelska II-nivå (*Kursplan för EN20H7*).
13. Se exempelvis engelskämnets ämnesbeskrivning vid ett lärosäte från april 2016: ”Med goda kunskaper i världsspråket engelska öppnar sig många

- möjligheter för dig i dagens och morgondagens samhälle. Goda kunskaper i engelska är ett krav för många anställningar. Naturligtvis kan du också läsa engelska av många andra skäl, till exempel för att kunna njuta av skönlitteratur skriven på engelska eller för att bättre kunna förstå olika kulturella yttringar i engelskspråkiga länder” (<http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/amne/?code=EN1>). Jfr Sörmans (2015) diskussion av litteraturstudiers (allmän)bildande funktion inom språkämnerna.
14. Jfr Graff (1989) menar att det är omöjligt att komma ifrån teoretiska ställningstaganden i litteraturvetenskapliga utbildningar.
  15. Se också Björklund (1991) om metodundervisningens möjligheter och fallgropar (s 24-30).
  16. Somliga skrivningar kan kopplas till Högskoleverkets kvalitetsgranskning år 2012, då kursplanerna påträffas vid lärosäten vars kandidatexamina värderats som bristande i kvalitet, bland annat avseende kunskap och förståelse om området och avseende metodkunskap (HSV 2012, Beslut, Reg. Nr 643-00342-12, s 6 och s 15).
  17. Om humanistiska ämnens snäva ekonomiska ramar och kopplingen till utbildningskvalitet se Fuchs, Enbom och Ingvarsson (2016).
  18. Jfr Poole (2009) påpekar att signaturpedagogikers fortlevnad delvis beror på att de existerar i ett insulärt sammanhang som minskar sannolikheten att bättre praktiker introduceras (s 55).
  19. Ett exempel inom engelskämnet är utvecklingen av kurser där studenter får fördjupa sig inom ett valt område och med lärarens stöd utarbeta ett forskningsförslag inför kandidatexamensarbetet (*Kursplan för EN113A*).

## Referenser

- Bachelor's Degree Thesis in Literature, Spring 2016. Workshop 1: Introduction* (2016). Högskolan Dalarna.
- Bachelor's Degree Thesis in Literature, Spring 2016. Workshop 2: Instructions for workshop on essay topics and key questions* (2016). Högskolan Dalarna.
- Bachelor's Degree Thesis in Literature, Spring 2016. Workshop 3: Scholarly enquiry: Assessing and using secondary sources* (2016). Högskolan Dalarna.
- Bachelor's Degree Thesis in Literature, Spring 2016. Workshop 4: Thesis structure, introduction and conclusion* (2016). Högskolan Dalarna.

- Bjereld, Ulf; Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2009): *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, Stefan (1991): *Forskningsanknytning genom disputation*. Uppsala: Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112.
- Blåsjö, Mona (2004): *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1996): Introduction. I Lothar Bredella & Werner Delanoy, red: *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, s vii-xxviii. Tübingen: Gunter Narr.
- Castro, Andrea (2009): Fantastiska översättningar: Genre, översättning och litteraturläsning på språkinstitutioner vid svenska universitet. I Staffan Thorson & Christer Ekholm, red: *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, s 319-343. Göteborg: Daidalos.
- Cedergren, Mickaëlle & Lindberg, Ylva (2015): Vers un renouvellement du canon de la littérature francophone. Les enjeux de l'enseignement universitaire en Suède. *Revue de littérature comparée* 2, 231-243.
- Chick, Nancy (2009): Unpacking a signature pedagogy in literary studies. I Nancy L Chick; Aeron Haynie & Regan A R Gurung, red: *Exploring More Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*, s 36-55. Sterling, VA: Stylus.
- Donald, Janet G (2002): *Learning to Think: Disciplinary Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Engelska A1. *Allmänt och kursen*. Uppsala universitet. [http://www.engelska.uu.se/Utbildning/Grundniva/A\\_Engelska\\_baskurs/](http://www.engelska.uu.se/Utbildning/Grundniva/A_Engelska_baskurs/) (hämtad 2016-10-04).
- Forsberg, Eva (2011): *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as Content, Pedagogy and Evaluation*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Fuchs, Helen; Enbom, Jesper & Ingvarsson, Jonas (2016): *Humanioras pris och värde: Resurser och utbildningskvalitet*. Humtank: Rapport 1.
- Graff, Gerald (1989): The future of theory in the teaching of literature. I Ralph Cohen, red: *The Future of Literary Theory*, s 250-267. New York & London: Routledge.
- Guidelines for the Undergraduate Degree Thesis (EN2028) in Literature* (Spring 2016). Högskolan Dalarna.

- Gurung, Regan A R; Chick, Nancy L & Haynie, Aeron (2009): *Exploring Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Sterling, VA: Stylus.
- Gustavsson, Michael (2013): Methodomania. I Sharon Rider; Ylva Hasselberg & Alexandra Waluszewski, red: *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The Breakdown of Scientific Thought*, s 157-170. Dordrecht: Springer.
- Ham, Jennifer & Schueller, Jeanne (2012): Traditions and transformations: Signature pedagogies in the language curriculum. I Nancy L Chick; Aeron Haynie & Regan A R Gurung, red: *Exploring More Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*, s 27-41. Sterling, VA: Stylus.
- Hansson, Heidi (2011): Skrivutveckling och kritiskt tänkande. I Anders Burman & Patrik Mehrens, red: *Det goda lärandet: En antologi om liberal arts education*, s 99-116. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket. (2012): *Kvalitetsutvärdering av huvudområdet engelska* (Beslut, Reg. Nr 643-00342-12).
- Kramsch, Claire & Kramsch, Olivier (2000): The avatars of literature and language study. *The Modern Language Journal* 84(4), 553-573.
- Kreber, Carolin (2009a): Supporting student learning in the context of diversity, complexity and uncertainty. I Carolin Kreber, red: *The University and Its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, s 3-18. New York: Routledge.
- Kreber, Carolin (2009b): *The University and Its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge.
- Kursplan för 1061EN Engelska C, 30 högskolepoäng* (2014): Södertörns högskola.
- Kursplan för 1EN000 Engelska A, Allmän inriktning, 30 hp* (2015): Umeå universitet.
- Kursplan för 2EN20E Engelska, kandidatkurs, litteraturvetenskaplig inriktning 30 högskolepoäng* (2016): Linnéuniversitetet.
- Kursplan för 5EN112, Baskurs Engelska A1, 20 poäng* (2006): Uppsala universitet.
- Kursplan för 5EN120, Fortsättningskurs Engelska B1, 20 poäng* (2006): Uppsala universitet.
- Kursplan för 5EN131, Fortsättningskurs Engelska C1, 20 poäng* (2006): Uppsala universitet.

- Kursplan för 711G25, Engelska 2, fortsättningskurs, 30hp* (2013): Linköpings universitet.
- Kursplan för E0014S, Engelska C 30 Högskolepoäng* (2016): Luleå tekniska universitet.
- Kursplan för EN001G, Engelska GR (A) 30 hp* (2016): Mittuniversitetet.
- Kursplan för EN113A, Engelska III, Litteraturvetenskaplig inriktning, 30 högskolepoäng* (2016): Malmö Högskola.
- Kursplan för EN1310 Fördjupningskurs i engelska, litteraturvetenskaplig inriktning, 15 högskolepoäng* (2015): Göteborgs universitet.
- Kursplan för EN2028 Engelska kandidatexamensarbete i litteratur, 15 hp* (2012): Högskolan Dalarna.
- Kursplan för EN20H7, Engelska II, 30 högskolepoäng* (2013): Stockholms universitet.
- Kursplan för ENA106, Engelska I, 30 högskolepoäng* (2015): Mälardalens Högskola.
- Kursplan för ENA200, Engelska II, 30 högskolepoäng* (2013): Mälardalens Högskola.
- Kursplan för ENC500 Engelska 61-90, 30 högskolepoäng* (2015): Högskolan Väst.
- Kursplan för ENG306, Engelska (31-60) 30 hp* (2014): Högskolan i Gävle.
- Kursplan för ENGA03, Engelska: Grundkurs, 30 högskolepoäng* (2016): Lunds universitet.
- Kursplan för ENGA21, Engelska: Fortsättningskurs, 30 högskolepoäng* (2014): Lunds universitet.
- Kursplan för ENGCG1, Engelska III, 30.0 hp* (2014): Karlstads universitet.
- Kursplan för ENKG01, Engelska: Kandidatkurs, 30 högskolepoäng* (2014): Lunds universitet.
- Kursplan för ENK600, Engelska III, 30 hp* (2015): Högskolan i Kristianstad.
- Kursplan för ENTM14, Introduktion till litterär teori och metod 7,5 högskolepoäng* (2014): Stockholms universitet.
- Linkon, Sherry Lee (2011): *Literary Learning: Teaching the English Major*. Bloomington: Indiana University Press.
- Middendorf, Joan & Pace, David (2004): Decoding the disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. *New Directions for Teaching and Learning* 89(Summer), 1-12.
- Möller, Karin (2002): Litteraturstudiet inom språkämnen på universitet. *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 3, 13-20.



- Northedge, Andy & McArthur, Jan (2009): Guiding students into a discipline: The significance of the teacher. I Carolin Kreber, red: *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, s 107-118. New York & London: Routledge.
- Olaussen, Maria (2002): Litteratur, demokratisering och pedagogisk praktik. *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 3, 21-29.
- Platen, Edgar (2009): Litteraturens språk och kravet på en (främmande)kulturell kanon. I Staffan Thorson & Christer Ekholm, red: *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, s 403-440. Göteborg: Daidalos.
- Poole, Gary (2009): Academic disciplines: Homes or barricades? I Carolin Kreber, red: *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, s 50-57. New York: Routledge.
- Showalter, Elaine (2003): *Teaching Literature*. Malden: Blackwell.
- Shulman, Lee (2005): Signature pedagogies in the professions. *Daedalus* 134(3), 52-59.
- Shumway, David R & Dionne, Craig (2002): Introduction. I David R Shumway & Craig Dionne, red: *Disciplining English: Alternative Histories, Critical Perspectives*, s 1-18. Albany: State University of New York Press.
- Sörman, Richard (2015): Att läsa franska: Allmänbildning och tolkning. I Magnus P Ängsal, red: *Språk för bildning*, s 56-71. Göteborg: Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet. Skriftserie nr 15.
- Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (2009): *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Ämnesbeskrivning för engelska vid Umeå universitet. (Hämtad 2016-04-12) <http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/amne/?code=EN1>

