

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Litteraturvetenskapliga institutionen
Interdisciplinärt examensarbete

Sigge Stark i litteraturhistorieundervisningen?

**En problematisering av texturvalet i B-kursen på gymnasiet med avseende
på historisk relevans och utveckling av elevers litterära kompetens**

HT 2008
Författare: Kristina Kvilén
Handledare: Dag Hedman

Innehållsförteckning

1. Inledning

1.1 Introduktion	2
1.2 Syfte	3
1.3 Metod och material	3
1.4 Tidigare forskning	4
1.5 Disposition	5

2. Sigge Stark och relevansen för litteraturhistorieundervisning

2.1 Litteraturundervisningens legitimeringar	6
2.2 Litteraturundervisning på gymnasiet	9
2.3 Svenskläroartutbildningen och litteraturundervisning	14
2.4 Läsarnas litteraturhistoria	17
2.5 Populärlitteratur	21
2.6 Populärlitteratur i gymnasieskolan	22
2.7 Sigge Stark	24
2.8 Sammanfattande diskussion	25

3. Sigge Stark och relevansen för utveckling av litterär kompetens

3.1 Tolkning och litterär kompetens i gymnasieskolan	27
3.2 Metod för analysen av <i>Ödesmärket</i>	31
3.3 Handlingen i <i>Ödesmärket</i>	31
3.4 Motiv i <i>Ödesmärket</i>	32
3.5 Irrationalitet – rationalitet	33
3.6 Kärlek och kärlekens villkor	38
3.7 Social identitet och moral	43
3.8 Analysen av <i>Ödesmärket</i> ur didaktisk synvinkel	45
3.9 Övergripande slutdiskussion	47

Sammanfattning	51
----------------	----

Källförteckning	52
-----------------	----

1. Inledning

1.1 Introduktion

Litteraturundervisning i skolan har alltmer kommit att problematiseras inom forskningen, som en följd av att de värderingar och självklara legitimeringar den hade numera delvis tillhör en svunnen tid. De omvälvande kulturella förändringar som utmärker senare delen av 1900-talet, och som man väl får säga har kulminerat under inledningen av 2000-talet, innebär bland annat att de legitimeringar för litteraturundervisning i skolan som har sina rötter i det moderna samhällets framväxt och litteratursyn från slutet av 1800-talet och framåt på många sätt företräder värderingar som numera starkt ifrågasätts, och som inte fungerar som legitimering för litteraturundervisning i dagens klassrum. Litteratur har dessutom fått konkurrens från andra media, speciellt film, på ett sätt som innebär att även de elever som älskar berättelser inte nödvändigtvis måste läsa för att få den upplevelsen. Detta har tvingat fram ett behov av nya legitimeringar som svarar på frågan *varför* man ska ägna sig åt litteraturundervisning i skolan. Denna fråga är av naturliga skäl oupplösligt sammankopplad med *hur* undervisningen ska se ut, och *vad* man ska undervisa om.

Svenskläroarutbildningen har på många sätt försökt anpassa sig till den nya tidens krav, bland annat genom att introducera och förankra idén om litteraturläsning som ett erfarenhetspedagogiskt ämne riktat mot andra ämnen snarare än ett kulturellt bildningsämne, samt att sätta elevernas reception av litteraturen i fokus. Anpassningen rör också vilken litteratur som är "välkommen" i klassrummet, men just detta verkar endast röra samtida litteratur. När det gäller litteraturhistoria däremot hamnar saken i ett annat läge. Det är inom detta ämne som spänningen mellan de traditionella legitimeringarna och de nya, som ännu inte blivit fullt ut etablerade, blottläggs.

Eftersom de nya legitimeringarna för litteraturundervisning i skolan inte är riktigt tydliga och fullt ut formulerade, har det också uppstått en situation där lärarna på många sätt är utlämnade åt sig själva när det gäller *hur* litteraturundervisning ska se ut, och *vad* den ska gå ut på, både vad det gäller litteraturhistoria och läsning av samtida litteratur. En konsekvens av detta är att man kan urskilja en osäkerhet när det gäller begreppet litterär kompetens, och att man i sin reformiver så att säga håller på att slänga ut babyen med badvattnet. En sådan osäkerhet kan leda till att litteratur bara används som ett diskussionsunderlag för samtal om hur världen fungerar, utan att man återvänder till texten för att också ge eleverna en utvecklad litterär kompetens, vilket öppnar för frågor om svensklärares och skolans litterära uppdrag.

1.2 Syfte

Det övergripande syftet är att problematisera införandet av verk i undervisningen i litteraturhistoria på gymnasiet med avseende på verk som ligger utanför en explicit eller implicit kanon, vilket kan sägas vara verk som inte blivit uppmärksammade eller uppskattade av litteraturkritiker eller litteraturvetenskapen, och som därigenom inte finns med i läroböckerna. Det blir då också betydelsefullt att undersöka om en sådan text skulle kunna användas för att utveckla elevers litterära kompetens.

Signe Björnberg (1896-1964), som skrev under pseudonymen Sigge Stark, är en av Sveriges genom tiderna mest lästa författare, och hon har också kommit att i det närmaste bli en symbol för det vi kallar skräplitteratur, som inte är en litteratur som idag behandlas i litteraturhistoriska kurser på gymnasieskolan. Det är därför relevant att välja en roman av henne för denna problematisering. Frågorna blir följande:

- Skulle det vara relevant att lyfta in en text av Signe Björnberg i den litteraturhistoriska undervisningen, och i så fall varför?
- Skulle en text av Signe Björnberg vara meningsfull att analysera med avseende på elevens utveckling av institutionell litterär kompetens?

1.3 Metod och material

När det gäller problematiseringen av att införa verk i undervisningen som ligger utanför en explicit eller implicit kanon, redovisas forskning kring vilka legitimeringar som ligger till grund för både litteraturundervisning och undervisning i litteraturhistoria i ett historiskt perspektiv, och forskning om hur undervisningen i litteraturhistoria ser ut idag och vilka legitimeringar som gäller. Denna forskning rör även legitimeringarna för vilka verk som ska ingå i den litteraturhistoriska undervisningen ur ett historiskt och samtida perspektiv, och vad som ligger till grund för det urvalet. Mot denna bakgrund ställs frågan om det är relevant att lyfta in Signe Björnberg i vår svenska litterära historia.

För att kunna diskutera frågan om en text av Signe Björnberg skulle vara relevant med avseende på utveckling av institutionell litterär kompetens analyseras en text av henne med avsikt att belysa vilka berättartekniska grepp som får motiv att framträda och hur de kan påverka tolkning. Fokus ligger på binära oppositioner och berättarperspektivet.

Den roman som analyseras är *Ödesmärket*, och det är helt och hållet slumpen som avgjort valet av roman.¹ Romanen gick som följetong i tidningen *Hela världen* 1937, och trycktes i bokform första gången 1945.²

1.4 Tidigare forskning

En omfattande forskning och kartläggning av modersmålsämnet på gymnasieskolan samt synen på litteraturundervisning ligger till grund för den forskning som det refereras till i uppsatsen, och här presenteras endast ett litet urval av denna.

Ett pionjärbete anses vara Karin Tarschys avhandling *Svenska språket och litteraturen. Studier över modermålsundervisningen i högre skolor* (1955), som beskriver modersmålets genombrott och utveckling från mitten av 1800-talet fram till början av 1900-talet, vilket var den period då traditionerna inom litteraturundervisning på gymnasiet grundlades.

Jan Thavenius, numera professor i litteraturvetenskap, har arbetat inom Pedagogiska gruppen i Lund. Gruppen består av litteratur- och skolforskare som i samhällskritisk anda studerar dagens skola, ofta i ett historiskt perspektiv. Han har skrivit ett stort antal avhandlingar som ligger till grund för vidare forskning i ämnet, bland andra *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet* (1981), *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner* (1991), *Den motsägelsefulla bildningen* (1995).

Bengt-Göran Martinsson har i sin avhandling *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968* (1989) visat hur litteraturundervisning påverkas av forskningsinriktningar, och påvisat den tröghet i systemet som medför en fördröjning i kommunikationen mellan litteraturvetenskapliga institutionen och skolans värld.

Lars Brink har undersökt kanon och legitimering av litteraturundervisning mellan 1910 och 1945 i sin avhandling *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945* (1992), samt undersökt ämnesuppfattningen hos litteraturlärare i vår tid i ”Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare”, i *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik- historie- och litteraturundervisning* (2006).

Gun Malmgren har undersökt elevers och lärares föreställningar om svenskämnet på yrkesförberedande och studieförberedande program 1985-1988 i *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* (1992).

¹ Sigge Stark, *Ödesmärket*, Malmö, 1968, (orig. följet. i tidningen *Hela världen*, 1937, bokf. 1945).

² Bo Niklasson, *Vem var Sigge Stark?: En biografi*, Helsingborg, 1990, s. 94.

När det gäller receptionsforskning bör Louise M. Rosenblatt nämnas, och hennes avhandling *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (svensk övers. 2002), som utkom redan 1938 och diskuterar vikten av respekt och hänsyn till läsarens egna erfarenheter och tolkning vid mötet med texter, och att textens mening skapas just i detta möte. Rosenblatts teorier har haft stort inflytande på receptionsforskningen, och numera även på svenskläraryrket och litteraturredaktiska undervisning.

När det gäller så kallad populärlitteratur har professor Gunnar Hansson intresserat sig för detta när det gäller undervisning i litteraturhistoria i sin bok *Den möjliga litteraturhistorien* (1995), vilken till viss del refereras i denna uppsats, men hans infallsvinkel är historisk och inte didaktisk, även om läsarreceptionen spelar en central roll.

En forskare som tagit upp ”skräplitteratur” ur didaktisk synvinkel är Ulla Lundqvist i sin bok *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare* (1984). Lundquists analys och didaktiska kommentarer andas dock en genuin motvilja gentemot den text hon analyserar och väljer att ta upp, vilket inte är utgångspunkten för den här uppsatsen, samt rör inte undervisningen i litteraturhistoria på gymnasiet. Lundquists explicita syfte är att påvisa den valda textens undermålighet jämfört med annan litteratur, vilket är en något tveksam didaktisk inställning med tanke på den forskning som refereras i denna uppsats.³

När det gäller didaktiska aspekter på populärlitteratur i litteraturhistorieundervisningen i B-kursen på gymnasiet är det av naturliga skäl ett utforskat område, eftersom litteratur med den klassningen med stor sannolikhet inte förekommer där.

1.5 Disposition

Uppsatsen är uppdelad i två avdelningar, där kapitel 2 problematiserar litteraturhistorieundervisningen i B-kursen på gymnasiet genom att redovisa forskning ur olika aspekter, och diskuterar om Sigge Stark och en text av henne skulle vara relevant att lyfta in där. Kapitel 3 resonerar om begreppet litterära kompetens, och utgörs till största delen av den litteraturanalys som ligger till grund för att kunna diskutera en text av Sigge Stark med avseende på utveckling av elevers litterära kompetens.

³ Ulla Lundqvist, *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare*, Stockholm, 1989, s. 101-108. Se särskilt s. 108, där Lundqvist explicit uttalar sitt syfte.

2. Sigge Stark och relevansen för litteraturhistorieundervisning

2.1 Litteraturundervisningens legitimeringar

För att kunna diskutera införandet av verk i den litteraturhistoriska undervisningen som ligger utanför en explicit eller implicit kanon, blir det nödvändigt att titta på hur litteraturundervisningen i gymnasieskolan har legitimerats i ett historiskt perspektiv.

Modersmålsämnet samt litteraturläsning på modersmålet infördes inte på läroverken förrän under senare hälften av 1800-talet, dessförinnan var det latin som gällde, och antikens litteratur. De nationalistiska strömningar som präglade tiden kring sekelskiftet öppnade för en explicit legitimering av litteraturundervisning som central för att hos ungdomen forma en nationell identitet, och modersmålsämnet vid sidan av historieämnet blev de viktigaste instrumenten för detta. Följden blev att man medvetet etablerade en nationell kanon, där framförallt Heidenstam och 90-talisterna ansågs uppbygglig för ungdomen att läsa. Litteratur var det främsta medlet för den patriotiska uppfostrargärningen, och första hälften av 1900-talet betraktas som något av "litteraturundervisningens guldålder" med avseende på antalet undervisningstimmar. När det gällde litteraturpedagogiken var man däremot inte överens, och redan nu kan man urskilja två poler, där den ena sätter litteraturhistorisk faktakunskap i centrum och den andra den inlevelsefulla läsningen av texten. Det man ändå var överens om var litteraturundervisning som karaktärsdanande, och att den explicit hade en patriotisk uppfostrarfunktion.⁴

Införandet av litteraturläsning i skolan på modersmålet var ändå inte självklart eftersom latinet hade en stark ställning, och starka legitimeringar behövdes i argumentationen, eftersom målet inte bara var att införa den i undervisningen utan också att konstituera den som det centrala bildningsmedlet. Magnus Persson beskriver att legitimeringarna var både positiva och negativa. De positiva vid sidan om uppmuntran av fosterlandskärleken handlar bland annat om att litteraturen förädlar själen och upplyser förståndet i riktning mot det "höga" och "värdiga". Han pekar på att kultivering inbegriper både etiska, politiska och kognitiva komponenter, men inga estetiska. "Litteraturen är ett medel för högre ändamål, inget ändamål i sig själv."⁵ Legitimeringarna är också negativt formulerade, och ett syfte med den stora nationallitteraturen blir att fungera som en motvikt mot den så kallade masslitteraturen som

⁴ Charlotte Flyckeberg & Inga-Lena Gullbrand, *Kanon eller kakofoni? Synen på litteratur i kulturpolitik och gymnasieskola på 1970-talet och 1990-talet*, Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid institutionen Bibliotekshögskolan, 1998:85, ISSN 1401-5358, Borås, 1998, s. 8f.

⁵ Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund 2007, s. 112f.

uppstod i samband med att litteratur blev kommersialiserad under 1800-talet, och som lästes i stor utsträckning av de obildade klasserna.⁶

1800-talet var inte bara det århundrade då skönlitteraturen kommersialiserades, utan i takt med detta skapades en kritikerkår, och vid universiteten tillkom studiet av estetik och litteraturens historia vars främsta syfte var att söka den nordiska nationallitteraturens rötter. Originalitetsestetiken - verkets egenart i sin samtid - var vid sidan av det karaktärsdanande innehållet av avgörande betydelse både för hur verk värderades av litteraturkritiken och kvalificerade sig för att tas upp i litteraturhistorien. Konsekvensen av originalitetsestetikens dominans är att mycket material från tiden kring sekelskiftet har fallit utanför den litteraturhistoriska forskningen.⁷ Det säger sig självt att om egenarten i samtiden är ett kriterium för hur högt värderat ett verk blir, så faller det mesta utanför dessa ramar oavsett övriga kvalitéer.⁸

Masslitteraturen blev tidigt den ”genuina” litteraturens värsta fiende för de bildade klasserna med den litteraturvetenskapliga institutionen i ryggen, och nu grundlades den kritik av masskultur i alla medier som har följt oss in i vår tid. Enligt Persson är ett återkommande drag i denna masskulturkritik dess dikotomiska världsbild, där skarpa gränsdragningar konstrueras mellan konst – medier, högkultur – lågkultur, autenticitet – följugenhet, tidlöshet – flyktighet, historiskt minne – historielöshet, autonomi – kommersialism, förädling – skadlighet, upplysning – fördumning. Detta har satt djupa spår i styrdokumentens och läromedlens artikuleringar av legitimeringar för litteraturläsning inom utbildningssystemets ramar.⁹

Legitimeringarna under sekelskiftet är många, och målen för litteraturundervisning är inte sällan motsägelsefulla. Detta ger upphov till ett antal principiella motsättningar, bland annat mellan formalismen och idealismen. Grammatiska och retoriska analyser av mönstertexter befann sig på potentiell kollisionkurs med idealismens idé om fostran av ”fasta och (inom givna gränser) självständiga karaktärer”.¹⁰ Det smakfostrande målet är ändå tydligt, och har både en etisk och estetisk komponent:

⁶ Persson, 2007, s. 113f

⁷ Flyckeberg & Gullbrand, 1998, s. 9f.

⁸ Här kan man tillägga att originalitetsestetiken inte gäller antikens litteratur, som klassas högt av andra skäl än att den är konstnärligt originell och nyskapande. Denna värdering uppstod under slutet av 1800-talet under romantiken. Den klassiska antika litteraturen värderas högt av andra skäl, som vi inte behöver gå in på här. Men det som är intressant är att den klassiska antikens litteratur snarare var motsatsen till originell, eftersom imitation av de stora mästarna var något eftersträvarvärt och högt värderat.

⁹ Persson, 2007, s. 114f.

¹⁰ Persson, 2007, s. 116.

Genom en skolad smak skulle eleverna bli kultiverade, avlägsna sig från den naturgivna råheten, drifterna, passionerna, det låga. Smakbildningen gick ut på att lära eleverna uppskatta de goda konstverken och lära av deras moral. Normerna handlade därför om moralisk skönhet – manlig fasthet, ordning, sedlighet, oegennyttia, idealism.¹¹

Persson skriver att två aspekter av denna smakfostran är av särskilt intresse, eftersom de lever kvar i efterkrigstidens styrdokument i modifierad form. Den ena gäller hotet från masskulturen, vilket innebar att litteraturpedagogiken mobiliserades mot populärromanernas ytliga och lättuggade texter, och medförde att litteraturläsning i skolan skulle vara svårt, krävande och mödosamt. Den andra rör synen på tolkning, vilket rör föreställningen om litteraturens automatiska verkan, vilken innebär att verken bara har en inneboende tolkning som assimileras av läsaren och automatiskt gör denna till en bättre människa. Det är av detta skäl som debatten har handlat så mycket om *vad* eleverna bör läsa, istället för *hur* eller *varför*.¹²

Den kanon som etablerades under den här tiden har till stora delar överlevt genom historien, men legitimeringarna för den har varierat. Man kan urskilja att man gått från den *nationella idealismen* kring sekelskiftet, som är beskriven ovan, till den *kulturhistoriska empirismen*, som innebar kontextualisering och litteraturen som avspeglning av verkligheten. Denna efterträds av den *författarinriktade individualismen*, som innebär ett stort intresse för författarens psykologiska och allmänmänskliga kvalitéer. I slutet av 1900 – talet har detta ersatts av begreppen *demokratiska värden och självförståelse*. Samma kanon kan alltså användas för radikalt olika syften.¹³

En annan aspekt av att latinundervisningen ersattes av svenskämnet var att man nu instiftade myten om kulturens allmänna tillgänglighet, bildning var något som varje människa hade potential att erövra. Jan Thavenius skriver att man under etableringsskedet gick från en social bildningsuppfattning till en mera individuell, där alla genom bildning kunde utveckla den individuella personligheten till ”sann mänsklighet”, och i jämlikhet häva sig upp till mänsklig frihet. Thavenius skriver:

¹¹ Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm 1991, s. 367f.

¹² Persson, 2007, s. 116f.

¹³ Persson, 2007, s. 118f.

Men att bildningssynen blev klasslös innebar ju inte att den klassmässiga grunden för bildningen förändrades. Den blev bara mindre synlig. [...] Latinet manifesterade ju öppet de skillnader som fanns på bildningens område. Svenska språket och dess litteratur kunde däremot finnas på schemat i alla skolformer och på alla stadier – även om innehållet naturligtvis var olika. Som socialt distingerande instrument fungerade svenskan lika bra som latinet men med en relativ och inte absolut åtskillnad. Den kunde därför uppfattas som helt ”naturlig”. När latinet var uppenbart klasskiljande, var svenskan skenbart klassövergripande. Litteraturundervisningen är en del av denna bildningstradition.¹⁴

2.2 Litteraturundervisning på gymnasiet

Gymnasieskolans svenskämne är uppdelat i två kärnämneskurser, Svenska A och Svenska B, bägge på 100 poäng vardera. Utöver dessa finns tre karaktärsämneskurser: Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation; Litterär gestaltning, som är en valbar kurs, samt Litteratur och litteraturvetenskap, som är en gemensam kurs inom kulturinriktningen på samhällsvetarprogrammet.¹⁵ Här kommer endast kärnämneskurserna att behandlas.

Litteraturhistorisk undervisning på gymnasiet idag är inte okontroversiell, och vi ska titta på några av orsakerna till detta. Till att börja med kan det vara idé att se vad den övergripande kursplanen säger om målen för litteraturundervisning i Svenska A och Svenska B, eftersom det ytterst är dessa som lärarna har att förhålla sig till när de bestämmer innehåll och metod för litteraturundervisning på de bägge kurserna. Kursplanen för Svenska A med avseende på litteratur har följande mål:

Mål

Eleven skall

Kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare

kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer

känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider¹⁶

Kursplanen för Svenska B med avseende på litteratur har följande mål:

Eleven skall

kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning

¹⁴ Thavenius, 1991, s. 355.

¹⁵ Persson, 2007, s. 139.

¹⁶ Skolverket, <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3205/titleId/SV1201%20-%20Svenska%20A, 18/11 2008>.

ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker¹⁷

I bägge kursplanerna är målen uppenbarligen att läsa litteratur från olika tider och kulturer. Det som skiljer är att A-kursen ska kunna ”formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av texter från olika tider”, som dessutom ska vara ”relevant för eleven själv”, samt ”känna till några vanliga myter som sysselsatt människan under olika tider”, medan B-kursen ska kunna ”jämföra och se samband mellan texter från olika tider”, ”ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala verk”, samt ”ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker”. Även om målen för B-kursen antyder både en mycket bestämd kanon samt kännedom om den historiska och litteraturhistoriska indelningen av den västerländska samhälls- och kulturtutvecklingen i epoker, så är det ändå inte explicit uttalat att undervisningen ska vara kronologisk, eller ens att den ska gälla alla tider och epoker. Epoker är också det enda utöver ”svenska och nordiska verk” som antyder att det är en västerländsk kanon man åsyftar, eftersom ”internationell” knappast betyder västerländsk. ”Ha tillägnat sig” är ett så luddigt begrepp att man undrar om det endast syftar på läsning och privat reception, eller någon speciell slags reception som redan är bestämd, eller diskuterandet av reception och tolkning i klassrummet, eller räcker det kanske att ha läst ett kortare stycke ur ett verk, låt oss säga en och en halv sida? Eller kanske ett kortare referat? Det är inte uteslutet att den medvetet vaga formuleringen beror av den äldre litteraturpedagogiska konflikten mellan litteraturhistoriskt faktaplugg och inlevelsefull läsning som uppstod redan vid ämnets införande i undervisningen, och fortfarande är lika aktuell.

Det man kan konstatera är att eleven i båda kurserna ska läsa litteratur från olika tider och kulturer, men att eleven i den ena verkar vara fri att formulera egna tankar och iakttagelser som dessutom ska vara relevanta för eleven själv och inbegriper egna bedömningar, medan man i den andra är mer styrd, eftersom det går att tolka det som att det är vissa givna samband, verk och författare som ska behandlas. I A-kursen antyds heller ingen kanon överhuvudtaget, medan det i B-kursen kan tolkas som att det är underförstått vilka verk och författarskap från olika tider och kulturer som ska studeras. Detta är inte så märkligt eftersom den kanon man studerar i stort sett är densamma som den som blev fastlagd redan kring sekelskiftet, med de tillägg som har gjorts fram till andra världskriget och därefter.

¹⁷ Skolverket, <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3206/titleId/SV1202%20-%20Svenska%20B>, 18/11 2008.

Dessa tillägg har också kanoniserats utifrån originalitetsetetiken, vilket fortfarande var en förutsättning för att ett verk skulle kunna klassas som ”hög” litteratur och därmed kvalificera sig i litteraturhistorien.¹⁸

Christina Olin-Scheller skriver att forskning på material insamlat 1985-88 visar att man i elevers och lärares föreställningar kan urskilja en uppdelning av svenskämnet i ett ”lågt” färdighetsämne och ett ”hög” bildningsämne relaterat till de tvååriga praktiska programmen och de treåriga studieförberedande programmen. Det ”högre” bildningsämnet innebär att det centrala i undervisningen är kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, historiska nyckeltexter och personutvecklande litteraturläsning, vars mer eller mindre implicita syfte också är att socialisera in eleverna i en högkulturell bildningstradition. Det ”lägre” färdighetsämnet betonar istället läromedelsstyrd basfärdighetsträning, elevcentrerad undervisning och starkt beskuren litteraturläsning.¹⁹

Idag är samtliga program treåriga och ger allmän behörighet till högskolan, och styrdokument och betygskriterier är desamma oavsett program, vilket kan ge intrycket att gymnasieskolan har ett svenskämne för alla elever.²⁰ Olin-Scheller skriver att hennes undersökning visar att så fungerar det emellertid inte i praktiken, utan skillnaden mellan de yrkesförberedande och studieförberedande programmen består. Detta beror till stor del på lärarnas uppfattning om svenskämnet i allmänhet och B-kursen i synnerhet, där en viktig målsättning är att förmedla bildning. Detta bildningsbegrepp framstår som en ytlig allmänbildande kompetens, där kulturarv och kanon är viktiga inslag. Eleverna i hennes undersökning upplevde ingen mening med denna läsning, och i praktiken verkade dessutom bildningsuppdraget endast gälla de studieförberedande programmen. På de yrkesförberedande programmen kan innehållet som lärarna förordar snarast kallas ”bildning light”, och ger vare sig bildning eller utvecklar eleverna som läsare.²¹

Magnus Persson problematiserar i sin avhandling kulturbegreppet i skolan, och menar att det är anmärkningsvärt att styrdokumentet fortsatt talar om förmedling av ”kulturarv” som om det vore ett oladdat begrepp, med tanke på att vare sig den svenska eller västerländska

¹⁸ Originalitetsetetiken är inte ett okomplicerat begrepp. Att verket ska vara originellt i sin samtid är inte en helt tillfredsställande beskrivning, men ett försök till definition av kvalitetslitteratur i 1900-talets forskning och debatt har gjorts av Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och undervisning: tankar om litteraturundervisning, historieskrivning och kulturell reproduktion*, Univ. i Linköping, Tema kommunikation, 1987, (SIC 17), s. 17f.

¹⁹ Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad university studies, 2006:67, Karlstad, 2006, s. 94. Olin-Scheller refererar forskning av Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Didaktikseminariet./Diss, 1992.

²⁰ Olin-Scheller, 2006, s. 95.

²¹ Olin-Scheller, 2006, s. 232.

kulturen under någon tidsperiod varit homogen, och nu i det postmoderna samhället är det mindre än någonsin. Detta, tillsammans med föreställningen om litteraturens universalitet som också skymtar i styrdokumentet, ”signalerar en total omedvetenhet om de senaste decenniernas omfattande och högljudda kritik av den falska universaliteten i kanon, kulturarvet och humanismen som sådan”.²² Persson pekar på minnesvärda akronymer som i USA gjorde anspråk på att i formen av slagord visa på kanons egentliga innehåll, och tar två exempel: DWEM (Dead White European Males) och PPPP (Pale Patriarchal Penis People). Persson tar detta som exempel på ”styrdokumentens naiva åberopande av begrepp vars sprängkraft man uppenbarligen är helt okänslig för”.²³ Mot bakgrund av litteraturhistorieundervisningens historia och den värdegrund ur vilken den uppstod måste man fråga sig vems kulturarv det är man ska förmedla?

Persson skriver vidare att styrdokumentens vaga och motsägelsefulla formuleringar både vad det gäller kultur och kulturarv öppnar för tolkningar som kan legitimera en fortsatt undervisning i litteraturhistoria som innebär ett kanoniserat västerländskt texturval och kronologiska epokstudier likaväl som andra sätt att närma sig historiska texter, och att införandet av treåriga gymnasieprogram för alla inte i praktiken innebär att skiktningen i ett ”lågt” och ett ”högt” svenskämne på allvar har upphört. Dels beror detta på att programtillhörigheten fortfarande styr särskilt undervisningen i svenska B, där undervisningen anpassas till att innehålla färre litteraturhistoriska bildningsinslag på de yrkesinriktade programmen, dels beror det på att man när det gäller kärnämneskurserna kan göra en distinktion mellan dessa utifrån styrdokumentet, som vid en närmare analys indikerar att de äldre bildningsidealerna lever vidare i B-kursen, som också rankas ”högre” med avseende på just litterär eller litteraturhistorisk bildning. Persson skriver:

Det är nämligen möjligt att tolka uppdelningen av ämnet i två kärnämneskurser som ett nytt sätt att arrangera gamla rangordningar vad gäller stoff, perspektiv och moment. Svenska A blir med denna tolkning den ”lägre” kursen och Svenska B den ”högre”.²⁴

Mot bakgrund av detta kan man fråga sig om vi även idag har ett svenskämne som fungerar som ett socialt distingerande instrument när det gäller litteraturundervisning, och om det är just litteraturhistoria som fyller den funktionen i dagens gymnasieskola. Man kan lätt få intrycket av att syftet med den litteraturhistoriska undervisningen fortfarande har som mer eller mindre implicit syfte att socialisera in elever i en överordnad social och kulturell

²² Persson, 2007, s. 145.

²³ Persson, 2007, s. 146.

²⁴ Persson, 2007, s. 144.

gemenskap snarare än att ge elever en nyanserad bild av den litteraturhistoriska utvecklingen samt medverka till självförståelse och utvecklandet av demokratiska värderingar, som idag är hur många vill legitimera litteraturundervisning i skolan.

Olin-Scheller visar genom sin undersökning att lärare känner en stor osäkerhet och frustration, som rör B-kursens litteraturhistoriska inslag särskilt i förhållande till de yrkesförberedande programmen. Denna osäkerhet är starkt kopplad till deras uppfattning om bildningsuppdraget, som de likställer med kännedom om historiska epoker och kanoniserade författare och deras verk. Detta är en mycket snäv uppfattning om bildningsbegreppet, som i sin vidaste mening egentligen betyder att man vidgar sin inre föreställningsvärld om hur världen fungerar genom att med avstamp i det vardagliga ge sig ut i det okända, för att sedan föra tillbaka dessa erfarenheter till sig själv. Detta är en mer subjektiv del av bildningsbegreppet, som handlar om omvandling av hela människan, och inte en yttlig allmänbildning som handlar om att känna till vissa givna faktakunskaper. Lärarna upplever att de inte hinner med att ta upp allt eleverna behöver för att bli ”bildade”, eftersom timmarna inte räcker till. Det finns också en ängslan hos lärarna att inte välja rätt texter, som indikerar att det finns en dold läroplan där förväntningarna kommer från många håll, inte bara från elever och föräldrar utan också från skolledning och kollegor. När det gäller val av texter så är det ändå givna verk man väljer mellan när man ska undervisa om epokerna, den stora utmaningen gäller texter som ligger utanför litteraturhistorien. Detta visar att de klassiska kanontexterna uppfattas som ett objektiva, fast och viktigt innehåll i kursen, medan andra texter upplevs som problematiska att lyfta in.²⁵

Lärarnas beskrivning av B-kursstudierna på de yrkesförberedande programmen är fyllda av upplevelser av otillräcklighet och misslyckanden, och även om åsikterna går isär något när det gäller förslagen till åtgärder, så är alla överens om att kronologiska epokstudier och det klassiska kanoniserade texturvalet inte fungerar där. Ett av skälen till att undervisningen inte fungerar är enligt lärarna att många elever helt enkelt inte är ”läsare”, och är dåliga på att både läsa och skriva. Det blir därför omöjligt att ”tvinga” på dem litteraturhistoria. Samtidigt finns en frustration hos lärarna över att dessa elever blir uteslutna ur undervisningen, och därigenom varken får någon bildning eller kan utvecklas som läsare. Några lärare menar därför att B-kursen skulle vara ett frivilligt tillval, andra att de yrkesförberedande kurserna skulle slippa B-kursen och istället ha en förlängd A-kurs.²⁶

²⁵ Olin-Scheller, 2006, s. 97-100.

²⁶ Olin-Scheller, 2006, s. 102f.

De intervjuade eleverna, med några få undantag och då endast på de studieförberedande programmen, upplever inte den kunskap de får i B-kursen som värdefull, utan uppfattar innehållet som kunskaper de skulle kunna ha användning för i frågeprogrammet *Jeopardy*. Bildningsbegreppet som lärarna uppfattar det verkar inte ha någon relevans för eleverna, och man får intrycket att de efterfrågar texttyper som kräver andra läskompetenser än dem svenskämnet lyfter fram, och kanske efterfrågar de också den mer subjektiva sidan av begreppet bildning. Olin-Scheller skriver: ”En av eleverna säger exempelvis att han ’skiter i Strindberg’ och hellre vill syssla med det som känns bekant och ’lite mer modernt’.”²⁷

Olin-Scheller diskuterar det vidgade textbegreppet i sin avhandling, och menar att exempelvis film skulle kunna vara ett sätt att ge elever möjlighet till en utvecklad litterär kompetens och spela samma roll som litteratur vid byggandet av inre föreställningsvärldar om hur världen fungerar, och också skulle kunna vara ett sätt att närma sig litteraturhistoria, som ett komplement till litteraturen. Tyvärr visar hennes undersökning att uppfattningen om det ”höga” och ”låga” slår igenom även i de fall man använder film i skolan, eftersom föreställningen om litteraturens ”överhöghet” dominerar även här, och filmvisning används inte som ett fullvärdigt komplement utan snarare som illustration eller underhållning. Detta beror enligt Olin-Scheller inte på formen, utan på hur formen är värderad i förhållande till litteratur. Eftersom formen inte tas på allvar av lärarna, förmår de heller inte arbeta med dessa texter tillsammans med eleverna på ett ur pedagogisk synvinkel meningsfullt sätt. De går därför miste om möjligheten att närma sig texter genom ett medium som är bekant för alla elever, och därigenom inte bjuder samma motstånd som litteraturen kan göra för en ovan läsare.²⁸

2.3 Svenskläroartutbildningen och litteraturundervisning

Svenskläroartutbildningen är den arena där motsättningarna i synen på litteraturundervisning tydligast kommer till uttryck enligt Persson. Även om svenskläroartutbildningarna ser mycket olika ut på olika institutioner, kan man urskilja en konflikt mellan litteraturundervisning som ”högt” bildningsämne ur de aspekter som har diskuterats ovan, och en senmodern syn på litteraturundervisning som står i skarp kontrast till denna.²⁹ Den skiktning av svenskämnet i ett ”lågt” färdighetsämne och ett ”högt” bildningsämne som präglar gymnasieskolan har ur

²⁷ Olin-Scheller, 2006, s. 105.

²⁸ Olin-Scheller, 2006, s. 107-137.

²⁹ Persson, 2007, s. 228-246.

pedagogisk synpunkt utsatts för svidande kritik, och en ny syn på litteraturläsning (och svenskämnet som helhet) introduceras nu för lärarstudenter, nämligen den erfarenhetspedagogiska. Här bygger undervisningen på elevernas egna erfarenheter samt präglas av integration av färdigheter som utvecklas i funktionella sammanhang, och undervisningen är ofta tematiskt upplagd. Skönlitteraturen har en stor roll i undervisningen som central kunskapskälla, och dess framhävda roll legitimeras genom att den både ger elever möjlighet att reflektera över egna livserfarenheter, men också medverkar till att de kan bygga inre föreställningsvärldar om erfarenheter de är historiskt och kulturellt främmande inför. Litteraturen blir inget självändamål, utan ett redskap för att utveckla sin förståelse av hur världen fungerar. Legitimeringarna är av politisk och existentiell karaktär snarare än inomlitterärt estetisk. Detta utesluter inte på något sätt kanoniserad litteratur, men den måste kvalificera sig pedagogiskt för den speciella undervisning som är aktuell.³⁰

Genom en sådan syn på litteraturens roll i skolan kan man tänka sig att undervisningen mellan A-kursen och B-kursen inte skulle behöva skilja sig åt när det gäller legitimeringen för valet av litteratur i undervisningen, utan att litteratur från alla tider används i bägge kurserna, och att litteraturhistoria därigenom blir en integrerad del i både A-kursen och B-kursen. B-kursen kan då bli en fördjupning av A-kursen där elevernas litterära kompetens och analytiska förmåga utvecklas och fördjupas ytterligare, istället för att som nu representera en nästan motsatt ämnesuppfattning mot A-kursen.

Frågan är om det erfarenhetspedagogiska synsättet har slagit igenom i skolan. Persson hänvisar till en undersökning av 75 litteraturlärare, vilka var jämt fördelade mellan litteraturvetenskap, svenskläraryrket och svenskämnet på gymnasiet.³¹ På frågan om vilket textinnehåll som är mest angeläget i undervisningen kom svarsalternativet "Västerlandets kanon" först i alla tre lärarkategorierna. På andra och tredje plats kom "Brett nationellt kulturarv" och "Vår nationella kanon". Ungdomslitteratur kom på sjätte plats, och här var gymnasielärarna och lärarutbildarna betydligt mer positiva än litteraturvetarna. Populärlitteratur rankades lågt av alla grupperna. På frågan om vilket som lärarna anser vara deras ämnes mest utmärkande drag var samsynen mindre, men i alla grupperna var man överens om att man undervisade i ett bildningsämne. Svarsalternativet "Vetenskapligt förhållningssätt/kritiskt tänkande" rankades högst utom av gymnasielärarna. "Ett demokrati- och värdegrundsämne" hamnade totalt sett på tredje plats, följt av "Ett ämne som utvecklar

³⁰ Persson, 2007, s. 242f.

³¹ Undersökningen är gjord av Lars Brink, "Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattningar hos 75 litteraturlärare", *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik- historie- och litteraturundervisning*, red.: Lars Brink & Roy Nilsson, Lärarutbildningens skriftserie nr.2, Gävle: Högskolan i Gävle, 2006.

läslust”, ”Ett färdighetsämne” och ”Ett erfarenhetspedagogiskt ämne”. Persson skriver: ”Påfallande är det erfarenhetspedagogiska alternativets svaga ställning i samtliga grupper (en relativt stor grupp lärare verkade inte ens förstå vad det betyder).”³² Detta tillsammans med skillnaderna mellan kursplanemålen för A-kursen och B-kursen samt de undersökningar som visar på ämnesuppfattningarna ”färdighetsämne” och ”bildningsämne” med avseende på studieförberedande program och yrkesprogram på gymnasiet idag, indikerar att det är mycket tveksamt om den erfarenhetspedagogiska synen på litteraturläsning har slagit igenom i den praktiska undervisningen när det gäller B-kursen på gymnasiet.

Gunnar Hansson skriver att det uppenbarligen finns mycket tröghet i systemet. Det tar lång tid för ett nytt synsätt inom forskningen att komma in i skolan, och när det väl har gjort det är det redan föråldrat. Ännu mer oroande är att när det väl tagit sig in tar det mycket lång tid att få det ur skolan, vilket beror av brist på adekvat fortbildning:

En förklaring är naturligtvis att svensklärare, trots hårt och idogt arbete, har tendens att överleva till pensionsåldern. Så länge vi saknar en ordnad och regelbunden fortbildning, har de då inte mycket mer att falla tillbaka på än den universitetsutbildning de fick för länge sedan.³³

Gunnar Hansson skriver att utvecklingen med avseende på litteraturhistoria i skolan är oroväckande. Både på lärarutbildningen och i gymnasieskolan har ämnet fått stå tillbaka för annat som krävt utrymme, exempelvis barn- och ungdomslitteratur, populärlitteratur och massmediekunskap. Litteraturhistoria är numera enligt Hanson endast bakgrundsinformation vid studiet av något ämnesområde eller tema, och det finns ingen tid för kronologiskt upplagt litteraturstudium med inriktning på historisk inramning och utvecklingslinjer. Gymnasister kommer till lärarhögskolan med alltmer uttunnade litteraturhistoriska kunskaper, vilket tvingar universiteten att sänka sin nivå på undervisningen. Detta är en konsekvens av att utbildningen både på lärarhögskolan och på gymnasiet har inskränkts istället för att utvidgas, eftersom det ena har fått lämna plats för det andra. Konsekvensen av detta blir enligt Hanson att det i princip blir omöjligt för både blivande lärare och elever att förstå vad historisk utveckling är, och vad som bestämmer den.³⁴

Eftersom det är något tveksamt om litteraturstudier på B-kurserna idag verkligen bedrivs som temastudier eller inom ett ämnesområde i den praktiska verksamheten, är det kanske möjligt att gymnasisternas bristande litteraturhistoriska kunskaper inte beror av detta. Snarare

³² Persson, 2007, s. 238f.

³³ Gunnar Hansson, *Den möjliga litteraturhistorien*, Stockholm, 1995, s. 129.

³⁴ Hansson, 1995, s. 9f.

kanske man kan misstänka att det är den bristande mening eleverna upplever med kursen som är den största boven, tillsammans med den tidsbrist och därmed ytliga och kanske osammanhängande undervisning som blir konsekvensen, samt bristen på subjektiv relevans för eleven själv när det gäller texturvalet och hur det läses. Något som väl får anses vara ett axiom idag, är att inte heller på de studieförberedande programmen har vi idag elever från en homogen kultur, och långt ifrån alla elever på dessa program har föräldrar med den bildningsbakgrund som det litteraturhistoriska kulturarvet står för.

Att kronologisk historieundervisning underlättar förståelsen av historiska samband kan man tänka sig, men frågan är om detta måste stå i motsats till en tematisk studieform, eftersom det också måste bero av hur väl planerad och genomtänkt den är, vilka tema som studeras och lärarens yttersta mål med undervisningen. Det är svårt att tro att själva *formen* för undervisning ensamt skulle bestämma utfallet. Det är också tveksamt om den litterära historien verkligen är så linjär som kronologiska studier får oss att tro, särskilt om man ser det ur ett internationellt perspektiv, och om det bara handlar om en utveckling från något till något annat som bygger på det förra? Detta måste väl ändå vara en grov förenkling även när det gäller utvecklingen av den västerländska och nationella litteraturen? Det viktiga är väl att litteratur sätts in i sin historiska och kulturella kontext. Här kommer vi in på det som egentligen är Gunnar Hanssons poäng, nämligen att det inte ens är en halv litteraturhistoria som eleverna erbjuds under B-kursen, eftersom både de flesta verk och de flesta läsare genom historien är uteslutna ur den.

2.4 Läsarnas litteraturhistoria

Hansson skriver att det också skett stora förändringar i synen på själva historieskrivningen, på vad som skall ingå i den och vem som bestämmer över den. Dessa förändringar hoppas han kommer att leda till att litteraturhistoria kan återfå åtminstone en del av det utrymme i skolan den nu har förlorat. Anledningen till förändringarna är den snabbt växande insikten om mottagarsidans betydelse i det litterära livet. Läsningen och användandet av litteraturen kan inte längre tänkas bort. Receptionsforskningen, som inleddes redan på 1920-talet, har nu slagit igenom med full kraft, och man kan inte längre påstå att ett verk har en inneboende mening som är samma för alla läsare, utan att denna mening skapas först av diktaren och sedan i läsarens möte med texten. Hansson efterlyser ett ömsesidigt närmande mellan historisk litteraturforskning och mottagarinriktad forskning, vilket kan bidra till insikten om att litteraturens historia också innefattar läsandets historia. Då måste man också ställa och

besvara frågor om vilken litteratur som blev läst och vilka som läste den.³⁵ Hansson skriver att det i Sverige ända sedan 1970 har funnits en tydligt formulerad inbjudan till nytänkande kring hur litteraturhistorien ska skrivas och vad som ska behandlas i den, men i Sverige har diskussionen aldrig fått något verkligt genomslag, till skillnad från i övriga Europa och USA.³⁶

När det gäller vilka som bestämmer vilka verk som ska finnas i litteraturhistoriska handböcker så har kritiken i samtiden större betydelse än vad man kanske skulle vilja tro, eftersom det som hamnar i skuggan av den samtida kritiken har svårt finna vägen in i senare kritikers medvetande. Ytterst har ändå det litteraturvetenskapliga forskarsamhället haft det avgörande inflytandet sedan institutionen uppstod. I utkanten av detta finns sedan små skaror av människor som är med och påverkar vad som blir bevarat i nationens litterära minne, exempelvis bokförläggare som ger ut eller inte ger ut böcker av äldre författare, bibliotekarier som köper in men också ställer undan böcker eller makulerar dem, administratörer och experter som skriver läroplaner för skolan, lärare som ger ut antologier och skriver skolböcker, samt andra lärare som väljer bland dessa i sin praktiska undervisning. Den ofrånkomliga slutsatsen blir att det är en ytterst liten skara människor som bestämmer vad som ska bevaras i nationens litterära minne, och dessutom en skara som hålls samman av ett i stort sett gemensamt kulturarv, en gemensam utbildningsbakgrund och en någorlunda gemensam uppfattning om vad som anses ha estetiska och litterära kvalitéer. Detta kulturella och bildningsmässiga arv var/är styrfaktorn i urvalet, och dess estetiska och litterära uppfattning om kvalité och vad som är intressant litteratur står fast, reproducerat i denna kultur. I detta sedan länge etablerade perspektiv har det inte funnits något utrymme för läsarnas bidrag till litteraturens fortsatta liv och existens. Deras skapande av mening och värden har inte ansetts tillhöra litteraturens historia, liksom deras uppfattning om vad som är läsvärd, god och intressant litteratur. Hansson skriver att ett motargument till att väga in läsarperspektivet ofta är att det inte finns material för att beskriva spridning och läsning av litteratur, men att detta är ett mycket svagt argument eftersom det inte gjorts några sammanställningar eller systematiska analyser av det material som redan finns, och arbetet med att undersöka ytterligare material knappt har påbörjats.³⁷

Hansson ger exempel på flera författare och diktare som tryckts i lika många eller mångdubbelt fler exemplar under sekelskiftet än de klassiska 90-talisterna som finns upptagna

³⁵ Hansson, 1995, s. 10-33.

³⁶ Hansson, 1995, s. 34f.

³⁷ Hansson, 1995, s. 41-47.

i våra litteraturhistoriska verk, men som inte ansågs/anses höra hemma där. Förlagen kan knappast ha fortsatt att ge ut och sälja så många böcker om inte det som stod i dem hade något väsentligt att säga läsarna och därigenom berört deras tankar och känslor. Hansson menar att man kan våga dra den slutsatsen att de som köpte och läste böckerna gjorde det för att de upplevde en innebörd som var relevant för deras egen tillvaro och som de uppfattade som berikande och värdefull. Hansson menar också att det i arkiv, uppteckningar, minnesanteckningar, brevsamlingar och andra dokument kan finnas mycket som kan upplysa oss om deras reception, men ingen har varit intresserad av att forska om läsarreceptionen ur historiskt perspektiv.³⁸

Hansson skriver också att det är en extremt statisk bild av litteraturens liv vi möter i våra litteraturhistorier. När mottagarperspektivet kommer med i bilden blir det uppenbart hur uppfattningen och läsningen av enskilda verk och hela författarskap förändras i mötet med läsare, både i samtiden och i senare historiska och kulturella kontexter. Detta gäller även de klassiska verken och författarna. Litteraturen lever ett föränderligt liv i kontakten med läsarna, och visar hur stor betydelse läsarens historiska, sociala och kulturella kontext har för hur intressant och läsvärt ett verk anses vara. Detta är också en del av litteraturens historia som det är värt att både forska och undervisa om.³⁹

Två argument mot att uppmärksamma mottagarperspektivet är enligt Hansson tydliga, och det ena är att det skulle leda till anarki och fullständig normupplösning om detta beaktades, eftersom man då måste ta hänsyn till läsarnas många och ofullgångna tolkningar. Detta är inget bra argument, eftersom flera undersökningar visar att det hos de breda läsargrupperna finns förmåga att ta ansvar för både tolkningar och värderingar som är giltiga inom den egna gruppen. Det som är ytterst avgörande för läsarnas egna tolkningar och värderingar är vad deras eget språk och deras egna erfarenheter kan användas till vid läsning. Detta innebär inte att de inte har förmåga och kapacitet att göra rimliga tolkningar av en text. Att inkompetensförklara de breda läsargrupperna är knappast en konstruktiv strategi för att motarbeta förändring.⁴⁰ Det andra argumentet är att om man skulle beakta läsningen och spridningen av böcker, skulle underhållningsförfattare och andra anses vara viktigare än de kanoniserade författarna, vilket Hansson menar är ett lika kraftlöst argument:

³⁸ Hansson, 1995, s. 49-56.

³⁹ Hansson, 1995, s. 87-94.

⁴⁰ Hansson, 1995, s. 103-106.

Ingen bestrider väl längre att även den allra enklaste underhållningslitteraturen har sin historia och att denna historia är värd att utforska och skriva. Därmed är dock inte sagt att all litteratur måste behandlas på ett och samma bräde, i ett och samma verk. Det har aldrig gjorts med all den litteratur som har skrivits, och det behöver naturligtvis inte heller göras med all den litteratur som har blivit läst. Det finns eller kan skapas förnuftiga urvalskriterier för såväl det ena som det andra.⁴¹

Hansson menar också att många av de litteraturhistoriska handboks författarna har skrivit in sig själva i litteraturhistorien under falsk flagg, genom att på ett kamouflerat sätt väva in sina privata åsikter i något som på ytan ser ut som en objektiv faktatext. Verksamheten har alltså varit långtifrån oskyldig, och ett sätt att beskriva detta förfarande kan vara att tala om makt och maktutövning: ”Förfarandet innebär nämligen att de som skriver litteraturvetenskap och handböcker på det här sättet tar makten över böckerna och författarskapen. De lägger helt enkelt beslag på litteraturen för sin egen och sina likasinnades del.”⁴² Mot diktarna blir det lätt ett maktövertagande eftersom de ofta har skapat sina verk för att nå utanför de trängre kretsarna inom det litterära systemet. Mot läsarna blir det ett maktövertagande inte bara mot dem som är samtida med handboks författaren, utan även dem som kommer att läsa verken senare. Hansson skriver:

Om läsare utanför den inre kretsen har tagit till sig en bok och funnit dess innebörd väsentlig och värdefull, måste det vara förnedrande för dem att sedan slå upp i en renommerad handbok och finna att samma bok där beskrivs som ”oläslig”, ”föråldrad”, ”billig romantik”, skriven av en ”småväxt personlighet”, och så vidare. Detta och mycket annat av samma slag är förmynderi av gammalt välkänt herrskapslag, och det är svårt att se med vilka argument det skulle kunna försvaras - [...]”⁴³

När det gäller litteraturkritik är det enligt Hansson väl känt och ofta omvittnat att den snarare åstadkommer främlingskap inför litteraturen än gemenskap omkring den. Ett av skälen till detta är att litteraturen beskrivs och analyseras på ett så exklusivt sätt att de flesta blir utestängda. Ett annat skäl är att så som det så kallade kulturarvet beskrivs i både kritik och handböcker känner få igen sig i sina egna och sina föräldrars litterära kultur. ”De ställs helt utanför av dem som för kulturarvets talan, och det skulle vara att underskatta dem om man tror att de inte känner det och efterhand blir alltmer medvetna om det.”⁴⁴ Dessa synpunkter skulle kunna diskuteras som en klassfråga, och Hansson menar att det sätt på vilket litteraturhistorien har skrivits ger anledning till åtskilliga tankar i den riktningen. Först när läsarna får vara med och höras vid bestämningen av ett verks innebörd och värde kan litteraturen bli gemensam, liksom litteraturens historia, vilket kan bli ett av inslagen i arbetet

⁴¹ Hansson, 1995, s. 108.

⁴² Hansson, 1995, s. 119.

⁴³ Hansson, 1995, s. 120.

⁴⁴ Hansson, 1995, s. 148.

med att avlägsna kulturella klyftor och skapa delaktighet för alla inom den kulturella sektorn.⁴⁵

2.5 Populärlitteratur

Populärlitteratur har naturligtvis också en historia, vilken som skrivits ovan möjliggjordes av litteraturens kommersialisering under 1800-talets senare hälft. Det var framförallt den nyetablerade veckopressen som tillhandahöll romaner i följetongsformat, men även ett system med uppsökande verksamhet var utbrett, där kringresande försäljare sålde avsnitt av romaner i stugorna, så kallade kolportageromaner efter distributionsförfarandet. Det kunde av detta skäl ta flera år innan läsaren samlat på sig hela romanen, men förfarandet möjliggjorde läsning av romaner ända ut i den isolerade landsbygden, och uppdelningen i avsnitt och den oinbundna formen gjorde det också ekonomiskt möjligt för en fattig befolkning att köpa litteratur. Förlagen började snart också ge ut så kallade billigböcker som gavs ut i serier, och två kretslopp av litteratur uppstår, som riktar sig till var sin publik. I nutid har distributionsförfarandet förändrats, och man kan inte längre förutsätta att alla billiga böcker i pocketformat är av ”låg” kvalité, eftersom även ”hög” litteratur kan ges ut i pocket. Kretsloppen flyter i varandra, och även ”bildade” läsare läser romaner som är klassade som populärlitteratur.

Populärromanen, eller underhållningsromanen, strävade inte efter originalitet utan snarare tvärtom. Romanerna byggdes ofta upp kring färdiga mallar för sin genre, och blev därför inte alltid knutna till en speciell författare på samma vis som den mer konstnärligt avancerade litteraturen. Man kan skilja på så kallade kategoriböcker som ofta är skrivna av flera författare med uppdrag att åstadkomma en viss typ av berättelse enligt förlagens uppdrag, och andra som är skrivna i samma genre men av en enskild författare. Många enskilda författare har utmärkt sig genom att deras böcker varit närmast omåttligt populära.⁴⁶ Det är alltså ingen tvekan om att publiken är medveten om vilken/vilka författare de tycker om, och det är därför tveksamt om man verkligen kan säga att populärlitteraturen generellt sett inte har varit knuten till sin författare. Det finns gott om författare av underhållningslitteratur både förr och nu

⁴⁵ Hansson, 1995, s. 149.

⁴⁶ Bo Bennich-Björkman, ”Storstadsbovar och vildmarkshjältar–det tidiga 1900-talets populärlitteratur” i *Den svenska litteraturen; Genombrottstiden: 1830-1920*, red.: Lars Lönnroth, Sven Delblanc, Sverker Göransson, Stockholm, 1999, s. 547-569, samt Dag Hedman, Lars Lönnroth, Jonas Ingvarsson, ”Det populära kretsloppet – trivialmyter och medieunderhållning efter 1920” i *Den svenska litteraturen; Från modernism till massmedial marknad: 1920-1995*, red.: Lars Lönnroth, Sven Delblanc, Sverker Göransson, Stockholm, 1999, s. 568-594.

som har utmärkt sig mycket tydligt framför andra i antalet tryckta och sålda exemplar, och dessa är utan tvekan starkt knutna till sina romaner.

Som vi har sett blev populärlitteraturen redan från början starkt kritiserad, och mycket av kritiken rörde den skadliga verkan denna litteratur ansågs ha med avseende på läsarna. Ulf Boëthius skriver att populärlitteratur är en flytande och historiskt föränderlig kategori som kan innehålla lite av varje, och att gränsen mot den accepterade litteraturen är artificiell, godtycklig och flytande. Dess form växlar från både idémässigt och estetiskt avancerade romanbyggen till enkla populärpocketböcker, och termen får innefatta all den litteratur som ledande smakbärare i en kultur vid olika tidpunkter räknat dit, oberoende av innehåll och form.⁴⁷

2.6 Populärlitteratur i gymnasieskolan

Eftersom det är ytterst komplicerat idag att tala om vad som är populärlitteratur eller inte, och om populärlitteratur är detsamma som värdelös litteratur, blir det också svårt att diskutera dess användning i skolan, eller att ens utröna om den används där. Mot bakgrund av hur urvalet av texter för B-kursen ser ut kan man troligen dra slutsatsen att populärlitteratur inte förekommer i den kursen. Olin-Scheller skriver att undersökningar visar att det ofta är lärarens personliga litteratursmak som avgör urvalet av texter, samt att texterna är kända. Ett viktigt kriterium är ”kvalité”, vilket enligt Olin-Scheller betyder att texten ska förmedla högkulturella värden. Skolbibliotekarier och läroböcker är ofta vägledande, liksom en traditionell uppfattning hos ledande skolbyråkrater:

En god litterär text eller ett musikstycke av hög kvalitet skiljer sig från serietidningen eller från pop-musiken. Skillnaden är framställningens täthet. Den som läser den skönlitterära texten eller hör musikstycket kan ständigt finna något nytt att glädja sig åt och lära av. Det mindre goda däremot väcker lätt samma tankar och känslor, tröttnar och utmattar.⁴⁸

Maria Ulfgard skriver att något som är utmärkande för analysen av populärlitteratur är att den ofta fokuserar på en tänkt effekt på läsaren, och att läsarna beskrivs som osjälvständiga, manipulerade och utlämnade åt kommersiella krafter. Läsarundersökningar visar att läsningen kan fungera som verklighetsflykt, men också vara engagerande, uppfordrande och förmedlare

⁴⁷ Ulf Boëthius: ”Populärlitteraturen – finns den?”, i *Brott, kärlek, äventyr. Texter om populärlitteratur*, red.: Dag Hedman, Lund, 1995, s. 17-20

⁴⁸ Olin-Scheller, 2006, s. 101. Citatet är hämtat från Barn- och ungdomsdelegationens rapport om relationen mellan populär- och kvalitetslitteratur: SOU 1985:33, *Några barn- och ungdomsfrågor 1982-1985*, Stockholm, 1985, s.40.

av alternativ.⁴⁹ I skolans förhållningssätt till populärkultur kan man bland personalen urskilja en mycket rigid hållning till bland annat romantikböcker, och dessa tillmätts ett mycket lågt värde och anses skadliga ur emancipatorisk synpunkt. Samtidigt finns undersökningar som visar att sådana böcker kan vara socialt och kulturellt meningsskapande för flickor på ett sätt som hjälper dem i livet, och att receptionen hos flickor inte går att generalisera över. Undersökningar visar också att flickor är mycket medvetna om det låga värde som lärare tillmäter dessa böcker, och skolan har kritiserats för sin hållning eftersom den indirekt drabbar eleverna, som då genom sin läsning också blir lågt värderade.⁵⁰ Olin-Scheller diskuterar också detta i sin avhandling, och menar att elever är ytterst medvetna om hur den litteratur de eller deras föräldrar läser är värderad, och att de definierar sin sociala tillhörighet bland annat genom att visa avsmak för viss litteratur. Att vara negativ till högt värderad litteratur kan alltså vara en medveten social markering hos eleven, liksom att vara negativ till lågt värderad litteratur.⁵¹

Olin-Schellers undersökning visar att de samtida texter som tas in i undervisningen troligen utgörs av en kanon specifik för enskilda skolor eller områden, och att just hennes undersökta lärare använde sig av bland annat *Ondskan*, *Ett ufo gör entré*, *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, *Seven*, *Rosens namn* och *Tisdagarna med Morris*, vilka uppfyller deras krav på kvalité och funktionalitet.⁵² Om dessa böcker räknas som populärlitteratur eller inte kan diskuteras, men när det gäller funktionalitet så kan man kanske dra slutsatsen att skolans uppdrag att förmedla värdegrundsfrågor också ligger till grund för urvalet. Det ligger i skolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare, och jämlikhetsfrågor har prioritet. Böcker som på ett explicit sätt har den typen av frågor som tema kan därför tänkas få inträde i klassrummet, liksom böcker som tar upp problem som kan tänkas vara relevanta för ungdomar, eller som man vill ska vara relevanta för dem. Man kan ana en tänkt reception här som påminner mycket om den numera förlegade uppfattningen att viss litteratur så att säga har en automatisk verkan på läsaren, där man kan tillägna sig värderingar bara genom att läsa rätt sorts litteratur. Frågan är om inte all litteratur kan användas till att problematisera värdegrundsfrågor, och att det man kan eller inte kan få ut av dem i undervisningen snarare handlar om hur man arbetar med dem i klassrummet, och vad det pedagogiska syftet med urvalet är.

⁴⁹Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust*, Stockholm, 2002, s. 69.

⁵⁰ Ulfgard, 2002, s. 81-82.

⁵¹ Olin-Scheller, 2006, s. 138.

⁵² Olin-Scheller, 2006, s. 101f.

2.7 Sigge Stark

Den populärromantiska litteraturen som uppstod kring sekelskiftet har alltid varit lågt värderad av litteraturkritiker och därmed i skolan, och är lågt värderad bland skolpersonal även idag som vi har sett. Från början var den uppdelad i två ”skolor”, den vardagsnära och den sensationella. Under 1920-talet utvecklades en blandform, där sensationella händelseförlopp förlades till en vardaglig miljö. Den som utan tvekan är denna genres produktivaste och mest lästa författarinna genom tiderna i Sverige är Signe Petersén (gift Björnberg; 1896-1964), som är mest känd under sin pseudonym Sigge Stark. Hennes namn har kommit att bli ett samlingsbegrepp för ”skräplitteratur”, recensenterna nonchalerade henne eller använde henne som avskräckande exempel, och hennes böcker var länge förbjudna på svenska folkbibliotek. Förlagen utnyttjade henne hänsynslöst, vilket de kunde göra eftersom hon hade penningbekymmer och de kunde få ekonomisk hållhake på henne. Hon skrev närmare 100 noveller och 130 romaner i landsbygdsmiljö, och ingen av hennes böcker gick ut i mindre än 15 000 exemplar, vissa i en första upplaga av 40 000 exemplar. Hennes debutnovell korades till *Vårt Hems* bästa novell 1921, och läsekretsen har varit henne trogen sedan dess. Efter hennes död 1964 har hennes böcker kommit ut i 300 utgåvor, vilket är en framgång som i Sverige saknar motstycke. Böckerna har översatts till de övriga nordiska språken, där man på Island och i Norge kan tala om en Sigge Stark-renässans ända in i vår tid.⁵³

Anders Sjöblom skriver att det är svårt att uppskatta hur många böcker av Signe Björnberg som totalt har sålts i Sverige, men att den summan mycket väl kan vara avsevärt större än 2 miljoner. Samtidigt som hon var Sveriges populäraste berättare har få författare förödmjukats av litteraturkritiker på samma vis som Signe Björnberg, och hade det inte varit för det ekorrhjul av penningbekymmer och förskott från förlagen som tvingade henne att producera på löpande band, hade det enligt henne själv varken blivit så många böcker eller så många böcker om kärlek. Självt har hon sagt att hon skrev för ”den stora publiken”, hon ville glädja och roa, och ett av hennes syften var att väcka läslust hos folk.⁵⁴

⁵³Dag Hedman, Lars Lönnroth, Jonas Ingvarsson, ”Det populära kretsloppet–trivialmyter och medieunderhållning efter 1920” i *Den svenska litteraturen; Från modernism till massmedial marknad:1920-1995*, red.: Lars Lönnroth, Sven Delblanc, Sverker Göransson, Stockholm, 1999, s. 573f.

⁵⁴ Anders Sjöbohm, ”Den steniga vägen till lyckan. Ett försök till analys av Sigge Stark” i *Brott, kärlek, äventyr. Texter om populärlitteratur*, red.: Dag Hedman, Lund, 1995, s. 219-223.

2.8 Sammanfattande diskussion

Som vi har sett är litteraturundervisning i B-kursen på gymnasiet inte något självklart och okontroversiellt, utan är föremål för både frustration bland lärare samt pedagogisk och politisk kritik från forskare, liksom litteraturhistorien så som den är presenterad i handböcker. Man kan också urskilja att uppfattningen om litteratur i överhuvudtaget inte är okontroversiell, utan att litteratur på många sätt både historiskt och i nutid fungerar som socialt distingerande, både med avseende på hur människor definierar sig själva med hjälp av litteratur, och hur man definierar andra med hjälp av den.

En ytterligare dimension som problematiserar det hela är att litteraturens funktion i samhället inte längre upprätthålls endast av typografiska texter, utan har fått konkurrens av andra medier. Detta innebär att vi konsumerar berättelser i vardagen på ett sätt som kvantitativt sett troligen saknar motstycke ur historisk synvinkel, och att denna typ av konsumtion är tillgänglig för alla oavsett socialgrupp. Detta är en av orsakerna till att dikotomierna ”högkultur” och ”lågkultur” blir svårare och svårare att definiera, och att det blir uppenbart att de härrör ur en föråldrad och hierarkisk syn på människor som ”höga” och ”låga” ur en mängd olika perspektiv.

Om vi endast tittar på saken ur en pedagogisk/didaktisk synvinkel, uppstår ändå frågan om litteraturens funktion i klassrummet. Det är svårt att mot den ovan beskrivna bakgrunden försvara en undervisning som både elever på de yrkesförberedande och studieförberedande programmen anser sakna relevans, och där även lärare är osäkra på vad syftet egentligen är med kursen. Delvis kanske detta kan förklaras av att det inte är explicit uttalat vad B-kursen egentligen ska syfta till, eftersom det uppstår konkurrens mellan den historiska aspekten av ämnet kontra den pedagogiska. Ska B-kursen vara en kurs *om* litteratur, där det enda syftet är att läsa *om* litteraturens historia, eller ska det vara en kurs där man *använder* litteratur för att utveckla sitt abstrakta, analytiska och kritiska tänkande samt utvecklar sin litterära kompetens med avseende på form? Som det är nu öppnar kursplanen för båda tolkningarna, vilket försätter lärarna i en nästan omöjlig situation med tanke på den begränsade tid de har till sitt förfogande, tillsammans med ett kanoniserat urval av texter som eleverna av olika skäl har svårt att ta till sig. Det finns som vi har sett troligen också en dold kursplan ute på skolorna, där förväntningarna är att litteraturhistoria ska innebära en kronologisk undervisning om litterära epoker, där det är givet vilka verk som ska ingå. Att som enskild lärare frångå den traditionen är säkerligen inte okontroversiellt.

Om man ser undervisning *om* litteraturens historia som B-kursens huvudsyfte, måste man mot bakgrund av det som skrivits ovan fråga sig om det verkligen går att försvara ett

historiskt urval som utelämnar större delen av den litterära historien, även om man bara begränsar sig till den västerländska.

Anser man att B-kursens huvudsyfte är att *använda* litteratur som kunskapskälla och utveckling av kompetenser måste man mot samma bakgrund fråga sig om det är realistiskt att kunna genomföra detta och samtidigt hålla fast vid de traditioner och konventioner som styr innehåll och metod för hur kursen utformas i praktiken ute på skolorna.

Oavsett vilken uppfattning man har, så kan man alltså ifrågasätta urvalet av texter i kursen. När det gäller frågan om det skulle vara relevant att lyfta in Signe Björnbergs författarskap och en text skriven av henne i den litteraturhistoriska undervisningen, finns det mycket i den bakgrund som har presenterats här som skulle tala för detta. Att hon är en av Sveriges genom tiderna populäraste författare räcker väl egentligen som skäl. Om meningen med litteraturhistoria är att elever ska få en nyanserad bild av litteraturens historia bör även populärlitteraturens historia lyftas fram, och även dess historia i förhållande till den mer ansedda litteraturen och litteraturkritiken. Alla de populära genrer som finns idag, exempelvis kriminalromanen, pusseldeckaren, science fiction, fantasy, etc., har naturligtvis en intressant utvecklingshistoria som är relaterad till samhällsförändringar och den historiska kontexten, samt att en problematisering av hur och varför litteraturhistorien har skrivits på det vis som har skett borde vara ytterst relevant med avseende på den demokratiska värdegrund som skolan har som uppdrag att förmedla.

Att lyfta in äldre populärlitteratur kan också bli ett sätt att få med sig även en ovan läsare, eftersom den ofta är mer lättläst och spännande än den kanoniserade litteraturen. Den kan också kännas mer angelägen och relevant, eftersom den inte skiljer sig så mycket från den typen av texter som elever idag konsumerar, både vad det gäller film och typografiska texter, och säger mycket om de genrers utveckling som eleverna uppskattar i nutid. Att utgå från det välkända kan då bli ett steg på vägen till det okända, som blir den litteratur som känns främmande för dem både med avseende på form och innehåll, utan att lämna det historiska perspektivet. Sigge Stark skriver exempelvis också under en ”epok” eller flera, och detta kan bli ett intressant sätt att problematisera begreppen ”historisk kontext” och ”litterär epok”.

3. Sigge Stark och relevansen för utveckling av litterär kompetens

3.1 Tolkning och litterär kompetens i gymnasieskolan

Den erfarenhetspedagogiska diskursen som har fått genomslag på lärarutbildningen förespråkar som vi har sett en litteraturundervisning där skönlitteratur används som kunskapskälla. Här ligger den så kallade receptionsforskningen till grund för hur man ser på tolkningen och arbetet med litteratur i klassrummet, och en viktig aspekt är att man ska utgå ifrån elevernas egna föreställningsvärldar. Det är alltså inte en given tolkning som ska förmedlas, utan tolkningen ska förankras i det välkända, för att eleverna sedan under lärarens vägledning ska ge sig ut i det okända genom att anlägga nya perspektiv på texten. Mottagarperspektivet ges stort utrymme här, och eleverna ska snarare interagera med texten än ”tillägna” sig den. Judith Langer är en av de forskare som förespråkar och skriver om den här typen av litteraturundervisning.⁵⁵

Även Olin-Scheller menar att detta är en undervisning som är att föredra, men har i sin forskning uppmärksammat att det finns risk för att även det här sättet att närma sig texter kan bli meningslöst ur undervisningssynpunkt och leda till att elever avvisar texter. Olin-Scheller använder begreppet ”literary transfer” för att beskriva den process där läsarens personliga liv och erfarenheter förs in i läsningen, men påpekar att om undervisningen bara fokuserar på läsarens eget liv ökar inte förståelsen av texten. Den inlärda, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter kan kallas performanskompetens, och riskerna med den är att det är en litteratursyn som kan förutsätta att det finns rätta och felaktiga läsningar av en text, och i pedagogiska sammanhang kan lärarens roll bli att vägleda eleverna in i den rätta tolkningen. Olin-Scheller skriver: ”För att utveckla mer tolkande läsarhållningar är en förutsättning att läsaren genom ’envisionments’ rör sig från text till liv, men också det omvända – från liv tillbaka in i texten.”⁵⁶ Hennes undersökning visar literary transfer är ett vanligt inslag i undervisningen, men att man sällan eller aldrig försöker utveckla performanskompetensen. Konsekvensen av detta blir att eleverna inte utvecklar vare sig sin litterära kompetens eller litterära repertoar. Olin-Scheller skriver:

⁵⁵ Judith A. Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, Göteborg, 2005.

⁵⁶ Olin-Scheller, 2006, s. 219.

Men ska eleverna erövra nya läsroller måste undervisningen också ge eleverna textanalytiska verktyg och problematisera relationen mellan fiktion, fakta och faktion. Annars riskerar läsningen, som i exemplen ovan, att bara bli en språngbräda från texten och inte tillbaka in i den. Först när läsaren återvänder till texten och kritiskt granskar den, kan hon utveckla den typ av kompetens som McLaren betecknar ”critical literacy”.

Magnus Persson diskuterar samma problem, men använder begreppen ”naiv läsning” och ”kritisk närläsning” istället för literary transfer och performanskompetens. Persson menar att det finns en dikotomi mellan dessa som är central i det litteraturpedagogiska och litteraturteoretiska sättet att tänka. Persson menar liksom Olin-Scheller att en kombination av dessa är nödvändig för en utveckling av såväl tolkningsförmågan som den litterära repertoaren, och kallar denna kombination för ”kreativ läsning”. Det finns en risk att receptionsforskningens betoning av kopplingen till läsarens egna erfarenheter i mötet med texten missuppfattas, och tolkas som att institutionella litterära konventioner för tolkning inte fyller någon funktion.⁵⁷ Persson skriver:

En viktig poäng med min diskussion är att betona den litterära *formens* betydelse för läsakten – och för legitimeringsfrågan. Det finns nämligen en risk att legitimeringarna i termer av demokrati och narrativ fantasi kan uppfattas som alltför fjärran från den litterära texten. Det kan finnas en rädsla att litteraturen reduceras till ett slags diskussionsunderlag, där frågor om textens egenskaper och kvaliteter riskerar att försvinna.⁵⁸

Persson beskriver hur företrädare för receptionsteorin mycket tydligt betonar vikten av både en stark respekt för läsarens erfarenheter och tolkningar, men också en utveckling av den litterära kompetensen mot alltmer kvalificerade tolkningar, där eleven får kunskaper även *om* litteratur och litteraturens verkningsmedel och formspråk.⁵⁹ Skolans litteraturundervisning blir ofta antingen instrumental, där elever ska plugga in och redovisa i form av recensioner eller prov, eller fullständigt kravlös i den fria läsningen. Utgångspunkten bör vara läsarens erfarenheter, men dessa måste också utmanas och överskridas.⁶⁰

Judith Langer menar att det föreställningsbyggande klassrummet inte utesluter kunskap om litteratur, vilket innebär insikt om litterära begrepp och ett litterärt ordförråd. Tvärtom menar hon att förutsättningarna för att få insikt om dessa begrepp ökar. Hon skriver: ”Skillnaden är att i den traditionella undervisningen är denna kunskap isolerad och förutbestämd medan den i föreställningsbyggande klasser är organisk och växer fram när

⁵⁷ Persson, 2007, s. 263ff.

⁵⁸ Persson, 2007, s. 265.

⁵⁹ Persson, 2007, s. 266f.

⁶⁰ Persson, 2007, s. 268.

eleverna interagerar med och utforskar litteratur.”⁶¹ När elever diskuterar, analyserar, försvarar och förklarar sina tolkningar blir det oundvikligt att de utvecklar ett litterärt språk och får insikt om litterära begrepp, och det är en skicklig lärares uppgift att stödja dem i den utvecklingen.⁶²

Persson menar att elevers motvilja mot formellt inriktade analyser och deras stora behov av sådana är väldokumenterade. Undersökningar visar att även relativt enkla formella avvikelser från det förväntade, exempelvis icke-linjärt berättande, kan ställa till stora problem för eleverna. Man bör därför inte undvika litteratur som avviker från läsarnas förväntningshorisonter, men samtidigt får inte diskrepansen mellan läsarens mognad och verket vara för stor. Han skriver: ”Ett välbekant och effektivt sätt att skrämja bort elever från litteraturen är att introducera klassikertexter alldeles för tidigt, [...] Men detta hindrar inte att en viktig del av litteraturundervisningen måste handla om just form.”⁶³ Här kan man undra om Persson menar att endast klassikertexter kan användas för undervisning om form, men en mer adekvat tolkning med avseende på vad Persson skriver i övrigt är att klassiker ofta är mer komplicerade med avseende på form, och att det blir ett av skälen till att de avvisas av eleverna. Att närma sig form vid läsning av mindre komplicerade verk blir ett mer pedagogiskt sätt att steg för steg utveckla insikt om litterär form, och därigenom öppna för att eleverna ska kunna erövra en bredare litterär repertoar.

Varför är det då så viktigt med form? Om man förenklar det hela så kan man säga att litteratur, även när vi tänker oss begreppet vidgade textvärldar som innefattar alla medier som berättar historier, skiljer sig från andra texter som vi inte kallar litteratur. Det finns alltså något i texten som gör den till just *litteratur*, och detta måste ha något med textens konstruktion att göra. Jonathan Culler skriver att alla människor i en litterär kultur i större eller mindre utsträckning har tillägnat sig konventioner som gör att de kan skilja på litteratur och andra texter, och att detta är en omedveten litterär kompetens som man absorberat genom att vara medlem av en sådan kultur.⁶⁴ Denna kompetens kan utvecklas genom erfarenhet och vägledning, och den mest grundläggande litterära kompetensen är att kunna skilja på litteratur och andra typer av texter. Författaren till litteratur är naturligtvis också medveten om de konventioner som avgör detta, och använder sig av det vi kallar konstnärliga grepp eller strukturer för berättande vid skapandet av texten. Dessa kan vara mer eller mindre avancerade

⁶¹ Langer, 2005, s. 143ff.

⁶² Langer, 2005, s. 143ff.

⁶³ Persson, 2007, s. 271.

⁶⁴ Jonathan Culler: ”Litterär kompetens” i *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, Lund, 2008.

och komplexa, men i allt vi kallar litteratur kan man alltid urskilja berättartekniska grepp som får betydelse för hur texten läses. Culler menar att berättartekniska strukturer styr tolkning på så vis att den både öppnar för den, men också begränsar antalet rimliga tolkningar av en text. Det finns litterära konventioner som styr tolkning, och som därigenom också gör det gemensamma litteratursamtalet möjligt.⁶⁵

Att kritiker så vitt skiljer sig i sina tolkningar kan tyckas underminera varje föreställning om en litterär kompetens. Men för att komma över denna uppenbara svårighet behöver vi bara ställa oss frågan vad vi vill att en litteraturteori skall gälla för. Vi kan inte begära att den skall gälla för verkets ”korrekta” betydelse, eftersom vi uppenbarligen inte tror på att det för varje enskilt verk finns en korrekt läsning. Vi kan inte begära att den skall dra en klar skiljelinje mellan välkomponerade och avvikande verk om vi inte tror att en sådan skiljelinje existerar. De uppenbara fakta som behöver en förklaring är i själva verket hur det kommer sig att ett verk kan ha en rad betydelser, men inte vilken betydelse som helst, eller hur det kommer sig att några verk ger ett främmande, osammanhängande och obegripligt intryck.[...] Fakta kan vara av många slag: att en given prosabetydelse får en annan betydelse om den skrivs ner som en dikt, att läsare har förmågan att uppfatta romanens intrig, att några symboliska tolkningar av en dikt är sannolikare än andra, att två karaktärer i en roman kontrasteras mot varandra, [...].⁶⁶

En utvecklad litterär kompetens innebär bland annat att man har tillägnat sig en institutionell begreppsapparat som medger att man kan urskilja och sätta ord på berättartekniska grepp, som inte bara medger att man kan se texten som en medveten konstruktion utan också att man kan samtala med andra om på vilket sätt den är konstruerad. Om man bortser från utvecklandet av inre föreställningar om hur världen fungerar, en vidgad litterär repertoar och den rent intellektuella övning och njutning som kan finnas i att vara medveten om hur textens konstruktion ger en extra dimension åt berättelsen, finns också en rent demokratisk aspekt av förmåga till textkritik. Eleverna växer upp i ett samhälle där de översköljs av berättelser av olika slag i olika medier, och dessa berättelser utger sig ofta för att spegla ”verkligheten”, och/eller har ett implicit eller explicit syfte att påverka mottagaren i en viss riktning. Det säger sig självt att med en mer utvecklad förmåga att uppfatta hur en text är konstruerad, oavsett om det gäller typografiska texter eller andra format, blir det lättare att förhålla sig kritisk till texters bakomliggande syfte och utveckla ett självständigt tänkande kring texter. Detta är utvecklande för förmågan till självständigt och kritiskt tänkande överhuvudtaget, vilket är en förutsättning för att kunna delta i och påverka en demokratisk samhällsdebatt, eller med andra ord själva förutsättningen för ett demokratiskt samhälle.

Persson diskuterar demokratibegreppet som ett sätt att legitimera undervisning om texters form i skolan, och menar att konsten dessutom tillför något till uppfattningen om hur

⁶⁵ Culler, s. 111-112.

⁶⁶ Culler, s. 107.

samhället fungerar som skiljer sig från skolans faktakunskap, eftersom den ofta experimenterar och utmanar på ett sätt som ger samhällskritik en djupare dimension, och att en utvecklad litterär kompetens är en förutsättning för att kunna ta del av detta, eftersom formen annars kan bjuda ett motstånd som gör konsten obegriplig.⁶⁷ Han berör också den textkritiska förmågan:

Genom språket, litteraturen, skolan, medierna och vetenskapen möter vi olika bilder av världen. Dessa bilder är inte neutrala speglingar av någonting som finns i ren form därute och som kan kallas verkligheten. De är representationer av (vissa aspekter av) verkligheten. De är med andra ord också konstruktioner, gjorda utifrån vissa perspektiv, intressen och värderingar. De kommer till oss i bestämda former, mer eller mindre standardiserade, mer eller mindre öppna. En viktig anledning att lägga särskild vikt vid texters (i vid mening) *form* är att det har något att lära oss om olika genrens och mediers skilda sätt att berätta om verkligheten.⁶⁸

Att beröva elever möjlighet att i skolan utveckla sin litterära kompetens med avseende på hur texter är konstruerade kan alltså vara detsamma som att beröva dem möjligheten att utveckla ett kritiskt tänkande kring texter de möter i sin vardag.

3.2 Metod för analysen av *Ödesmärket*

I *Ödesmärket* framträder motiv som kan analyseras utifrån en rad olika perspektiv; historiska, feministiska, sociala, existentiella, politiska, psykologiska, kulturella etc. Eftersom relevansen för eleverna och deras reception är det man måste utgå ifrån, samt det eventuella tema eller ämnesområde vilket man arbetar med, är det inte givet vilka perspektiv som ska läggas på texten, och inte heller vilka tolkningar som görs. Att utveckla litterär kompetens innebär bland annat att i samband med tolkning och de utflykter i tanken som då sker, kunna återvända till texten och se vilka berättartekniska grepp som får de motiv att framträda som man tolkar, och vilken betydelse de kan ha för tolkningen. Avsikten med följande analys av Signe Björnbergs roman *Ödesmärket* är att visa på just detta, och inte att ge ett förslag till tolkning.

3.3 Handlingen i *Ödesmärket*

Handlingen utspelar sig kring den unga Margit, som vi får följa från barndomen fram till hennes död i 25-årsåldern. Hon växer upp på landsbygden, och romanen inleds med att en ”galen” äldre kvinna i bygden pekar ut Margits mamma som olycksfågel under graviditeten

⁶⁷ Persson, 2007, s. 273-276.

⁶⁸ Persson, 2007, s. 274.

med Margit, och anklagar henne offentligt på marknaden för att ha ”ödesmärket” i pannan, vilket skulle dra olycka över henne och alla i hennes närhet. När modern sedan dör i barnsäng med Margit, förgiftas faderns sinne dels av spådomen, dels av att barnet orsakat hustruns död.

Detta leder till att han behandlar Margit kärlekslöst och till och med grymt. Hennes enda ljuspunkt är Doktors familj, som äger marken som hennes far arrenderar. Dit flyr hon när det blir svårt hemma, och hon får en innerlig relation med sin ”fosterbror” Villy, som är ca 6 år äldre. Han tar henne under sina vingar, men deras vägar skiljs när han läser vidare i staden för att bli veterinär. Han träffar nu bara Margit vid de få tillfällen han besöker hemmet, och då hon nu blivit en ung kvinna blir broderskapet inte helt okomplicerat. Margit har börjat ”springa på bygden”, och löper risk att få dåligt rykte. Hon blir dock frälst och går med i frälsningsarmén, och medan hon hängivet ägnar sig åt detta får Villy sitt första arbete på annan ort, och förälskar sig – som han tror – i en kvinna.

Han får rapporter från sin mor om Margit, som på grund av sin ”sargade själ” och okänslig och respektlös behandling i byn slutar i frälsningsarmén och försvinner till staden, utan att någon vet vad hon gör där. Villy stöter på henne av en slump i en miljö som visar sig vara kriminell, och där hon lever ett ohälsosamt och utsatt liv som någon slags eskortflicka, och har lurats att smuggla knark. Han försöker hjälpa henne, och upptäcker att det är henne han älskar. Han är dock förlovad med en annan, men hans fästmö hjälper honom ändå att försöka stötta Margit. Då visar det sig att Margit har fått tuberkulos, och endast har en kort tid kvar att leva. Fästmön slår då upp förlovningen eftersom hon insett att Villy älskar Margit, men av taktfullhet skyller fästmön på att hon träffat en annan. Villy sköter om Margit i barndomshemmet fram till hennes död, då han efter en tid söker upp fästmön, som nu erkänner sitt offer och tar emot honom som fästman trots allt, och det blir till slut de två i alla fall.

3.4 Motiv i *Ödesmärket*

Man kan urskilja flera motiv i *Ödesmärket*, men huvudmotivet, eller temat, är frågan om vad som bestämmer en människas livsöde och utveckling. Texten väcker frågor om arv och miljö samt öde eller den fria viljan. Man kan säga att övriga motiv är underställda detta tema, och tillsammans bildar ett mönster av olika perspektiv på denna komplexa livsfråga.

Ett av dessa sekundära motiv är begreppen irrationell-rationellt, i det här fallet vidskeplighet kontra vetenskap och förnuft, men också andlig inre balans kontra obalans. Sammankopplat med dessa motiv i romanen är socialgrupp, samt barnets begränsade erfarenhet av vuxenvärlden. Här spelar också religion en roll.

Kärlek och kärlekens villkor är ett genomgripande motiv, både mellan föräldrar – barn, bror – syster, och den romantiska kärleken mellan man och kvinna. Här kan man också sätta upp motsatspar, exempelvis passion – harmoni, kärlekslöshet – kärlek, samt när det gäller villkoren begrepp som makt – vanmakt, beroende – oberoende.

Man kan nog säga att social identitet på sätt och vis är ett eget motiv, även om det är inflätat i de andra genom att den betingar villkor. Men det framträder också en problematisering som handlar om tillhörighet - utanförskap, och vad som betingar detta.

Moral och amoral är också ett tydligt motiv, främst med avseende på sexualmoral och ekonomisk moral, vilket delvis är kopplat till social identitet.

Ett tydligt berättartekniskt grepp i texten är att låta motiven framträda genom användningen av binära oppositioner, och analysen av *Ödesmärket* är gjord utifrån de motsättningar som styr handlingen, och bildar mönstret för det övergripande temat. Berättarperspektivets betydelse för hur de binära oppositionerna framträder är också belyst, liksom dess betydelse för trovärdigheten.

3.5 Irrationalitet – rationalitet

Det är Margits ”fosterbror” Villy som är jagberättaren i romanen, och det är genom hans ögon vi får följa händelseförloppet. Han är med redan i expositionen, då som femåring tillsammans med sin mor på marknaden, men berättelsen inleds av en begränsad allvetande berättare med en exposé över berättelsens centrala gestalter och deras inbördes relationer. Dessa är Doktorn och hans familj samt Lisa och Henry Land, som är Margits föräldrar, och även den ”galna grevinnan”, som hon kallas, presenteras här. Själva händelsen där ”galna grevinnan” pekar ut Lisa som ”ödesmärkt” berättas också av en begränsad allvetande berättare, med fokus på ”doktors Villy” och hans upplevelse av händelsen. Hans mamma stannar för att prata med Henry och Lisa utanför cirkustältet, och pojken ser ”galna grevinnan” närma sig:

Medan de stod där och pratade ryckte ”doktors Villy” sin mamma i kjolen.

– Se mamma! viskade han, ”Galna grevinnan”!

– Så får du inte säga! förmanade doktorinnan. Fru Löving säger man. Det är fult att ge folk öknamn, det får du inte göra.

– Men det är hon i alla fall, envisades pojken, och hon kommer häråt. Kom, mamma!⁶⁹

⁶⁹ Sigge Stark, s. 7.

Att fokusera på barnet får här funktionen att förstärka motsättningen mellan det rationella och irrationella, eftersom ett barn kan tillåtas vara rädd för det som är annorlunda och därigenom skrämmande på ett sätt som inte hade varit trovärdigt genom en vuxen fokalisator. Läsaren upplever nu hotet från ”galna grevinnan” helt utan vuxen rationalisering, såsom ett barn gör, men som motvikt förmedlas denna genom doktorinnans förmaning.

”Galna grevinnan” levererar sedan sin olycksprofetia över Lisa, kacklande och skrikande inför en stor folkmassa, vilket fortfarande berättas av en begränsad allvetande berättare. Fokaliseringen glider dock åter över på barnen och förstärker effekten av överhängande irrationellt hot, och för att här också ge berättarrösten till Villy, vilken han sedan behåller genom resten av berättelsen:

Barnen stod tysta, försagda och ängsliga och höll varandra i hand. Fyraåringen begrep inte mycket av det som hänt, men smittades av de andras stämning och femåringen, som inte heller förstod allt, visste dock att det var något hemskt, det han nyss sett och hört, något oförklarligt, farligt, fasansfullt.

”Doktors Villy” var jag och detta är mitt tydligaste och starkaste barndomsminne.⁷⁰

Effekten av överhängande och ödesmättat hot förstärks ytterligare när barnet Villy berättar om sina minnen efter Margits födelse och Lisas död:

Jag drömde om något underligt oformligt, rysligt, som var ödesmärket och döden på samma gång. Ibland började jag skrika om nätterna, halvvaken och skrämmd. ”Galna grevinnan” var jag så rädd för sedan den där höstmarknaden, att ingenting i världen kunnat förmå mig låta bli att vända och springa min väg så mycket jag orkade, bara jag såg en skymt av den löjliga och hemska gestalten. Men jag talade inte om det. Jag märkte snart nog, att mina föräldrar inte tyckte om det.⁷¹

Det berättartekniska greppet att låta en galen kvinna uttala en olycksprofetia som fokaliseras till läsaren genom ett barns ögon tvingar fram en tematisk tolkning kring det rationella kontra det irrationella. Villys föräldrar representerar här det rationella både genom att vara vuxna och dessutom tillhöra en bildad socialgrupp, vilket tydliggörs genom att Villy förstår att han måste hålla sin irrationella skräck inom sig, föräldrarna ”tycker inte om den”.

Villy är en extradiegetisk-homodiegetisk berättare, eller ”personlig retrospektiv” med en konventionellare term, vilket betyder att han är en jagberättare som är identisk med en person i berättelsen, men berättar med distans eftersom han ser tillbaka på något som redan har hänt. I och med att han berättar retrospektivt blir han något mer pålitlig än om han berättat synkront, men är ändå en ytterst opålitlig berättare eftersom han dels är subjektiv och bara kan berätta det han minns och hur han själv upplevde det, dels kan ha olika motiv för att utelämna

⁷⁰ Stark, s. 9f.

⁷¹ Stark, s. 11.

information, och dessutom aldrig har haft tillgång till all information.⁷² Att den vuxne Villy berättar ur barnet Villys perspektiv medger en fortsatt spänning kring om Margit verkligen är ödesmärkt eller inte, och spänningen mellan det irrationella och rationella bibehålls:

– Prat! sade min far. Inte kan en karl som Land tro på sådant nonsens! – Jo, det gör han. Han går omvägar och spottar tre gånger om han råkar möta ”galna grevinnan”. Kanske det inte är så underligt om man tänker rätt på saken. Vi är väl en smula vidskipliga var och en på sitt sätt, fast vi inte vill erkänna det och det är ju ett faktum att hon spådde olycka och att olyckan kom. Folk vill inte ta sådant som tillfälligheter. [...] – Du kan nog ha rätt, sade han. Men stackar lilla tös i så fall. Då *är* hon på sätt och vis ödesmärkt om hon ska växa upp som något slags olycksbarn.

Det där samtalet glömde jag inte. När till och med pappa sagt att Margit var ödesmärkt, då var hon det också, det behövde jag inte undra över längre. [...] Därför tog jag mig an Margit på ett sätt som jag aldrig skulle ha drömt om ifråga om något annat ”vanligt” småbarn och därtill en jänta.⁷³

Henry Land står här för det irrationella och fördomsfulla, tillsammans med ”folk”, som i sammanhanget knappast kan tolkas som något annat än en socialgrupp med låg utbildning/bildning. Doktors familj representerar det rationella/förnuftiga som inte tror på vidskepelse och fördomar men inser att konsekvenserna på grund av dessa fenomen kommer att bli desamma som om spådomen vore sann. Barnets perspektiv och tolkning medger att denna komplexa sammansmältning av det rationella och irrationella framträder mycket tydligt, eftersom barnet sväljer informationen okritiskt och utan vuxen reflexion, och dessutom kan tillåtas att tro på ”magi” utan att förlora sin trovärdighet som berättare.

Margits uppväxt präglas av faderns oförmåga att älska henne, som betingas dels av vidskepelse, dels av en oförmåga att älska barnet som orsakade hustruns död. Detta påverkar hennes personlighetsutveckling, och hon uppfattas som en ”underlig” och ”annorlunda” flicka, vilket i sin tur medverkar till att stigmatiseringen som ”ödesmärkt” blir förstärkt och bekräftad av både Henry och ”folk” i bygden. Berättarrösten Villy tillåter sig att reflektera över detta ur sitt vuxna berättarperspektiv, vilket är något en personlig retrospektiv berättare kan göra, dvs. växla mellan att berätta ur barnets begränsade synvinkel som berättaren minns den, och att kommentera och analysera ur den vuxne berättarens perspektiv:

[...] Det var hennes bakvända uppfostran i hemmet, bristen på kärlek och förståelse där, som bar skulden till Margits ”underlighet”. Om Lisa, hennes mor, levat, skulle Margit ha växt upp till en öppen, glad och livlig liten flicka, sådan som hon var ämnad att bli, men när glädjen förkvävdes och rädslan kom i dess ställe, så födde den trots och en viss hårdhet, som inte var naturlig för Margit, och därför tog sig underliga uttryck ibland. Flickan var lätt påverkad, tog lätt intryck av allt och alla – alltför lätt kanske – och när hon så kastades mellan olika stämningar och sinnesrörelser alltför ofta och alltför brutalt, så måste det ju inverka så att hon förlorade sin andliga balans och

⁷² Maria Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar*, Lund, 2004, s. 145-166.

⁷³ Stark, s. 17f.

harmoni. Hennes begrepp om rätt och orätt kunde heller inte utvecklas i alldeles den rätta riktningen när hon ända från sin tidigaste barndom var utsatt för ständiga orättvisor.⁷⁴

Denna ”underlighet” och ”lättdeddhet” tar sig bland annat uttryck i att hon springer ute ensam på nätterna och dansar samt umgås med pojkar redan som 15-åring, och inte bryr sig om eller förstår att hon löper risk att få dåligt rykte. Hon upplever utanförskap och längtar bort, till Stockholm, men framförallt längtar hon efter kärlek och tillhörighet. Villy är den ende hon lyssnar på, och under en sommar lyckas hans närvaro hålla henne någorlunda lugn.⁷⁵ När han försvinner till staden igen håller hon sitt löfte till honom om att ”inte hoppa över skaklarna”, och blir istället intensivt frälst och går med i frälsningsarmén. Detta tas inte på så stort allvar, eftersom det ses som en del av hennes ”intensiva och lättdedda natur” snarare än något gediget och bestående. Just hennes förmåga till starka, häftiga känslor är bekymmersamt, och ställs mot det genomtänkta, lugna som präglar doktors familj.⁷⁶ Nu är det Margit som får representera det irrationella genom sin häftighet och brist på inre stabilitet. Religiositeten skildras inte i hennes fall som någon stabiliserande kraft, utan snarare som idoldyrkan och inbillning:

Min far tog pipan ur munnen och sade sin mening. – Det går över, påstod han. Det är en vacker löjtnant – kvinnlig för all del! – som inspirerat henne till att vilja bli likadan. Människan ser onekligen ovanligt bra ut i sin bonett och har en härlig sångröst. Jag tror att hon tar sitt kall på allvar också, så henne är det ingenting att säga om. Hon ser ut som ett mellanting mellan helgon och fanatiker och folk vandrar massvis till botbänken har jag hört. Att Margit fallit till föga förundrar mig inte alls, så lätt som hon är påverkad. Men när hennes idol ger sig iväg till en annan marknad och allt blir gammalt och vant, eller någon broder eller syster bland de mera utvalda inte håller måttet i Margits ögon, utan ger henne en besvikelse, då börjar hennes fötter nog dansa av sig själva igen, var lugna för det.⁷⁷

Den gamla spådomen om ”ödesmärket” slår ner i Margit med full kraft när hon deltar i frälsningsarméns besök på fattiggården, som de besöker för att sjunga och prata med de sjuka om deras frälsning. Vid ett tillfälle när Villy är hemma på besök berättar Margit om hur Fru Löving (”galna grevinnan”) som är boende där har spått henne olycka offentligt, precis som med modern. Margit berättar:

– Hon hade skrikit till så att alla andra måste tystna, fortfor Margit, och alla tittade på henne och mig. ”Tänk vad pojkarna ska komma att ränna till botbänken!” sade hon. ”De blir bergtagna varenda en av trollet som ni tagit upp. Flickan med ödesmärket! Minns ni inte när jag siade för hennes mor? Fick jag inte rätt? Bar hon inte ödesmärket på sin panna, vackra Lisa? Men det liv som redan var fött inom henne, fast ingen mer än hon själv visste det, var redan smittat. Jag såg

⁷⁴ Stark, s. 21f.

⁷⁵ Stark, s. 30-57.

⁷⁶ Stark, s. 58-60.

⁷⁷ Stark, s. 59.

det! Jag som ser i det fördolda! Nu ser jag det på din panna också, vackra Lisas dotter! ”Fick jag inte rätt? Fick jag inte rätt? Fick jag inte rätt!” skrek hon så man kunde bli rädd. [...] ”Jag fick rätt!” skrek hon. Vackra Lisa dog just som livet började, men den ödesmärkta ungen dog inte. Hon förde olyckan i huset. Är inte far hennes tokig? [...] Hon passar inte bland era får, hon har ödesmärket. Hon släpar olyckan med sig, hon har dragit in den i sitt hem och gjort far sin tokig, hon kommer att dra in synden till er, för den låtsas ni väl vara värst rädda för va?⁷⁸

Villy försöker lugna henne genom ett förnuftigt och vetenskapligt resonemang som bland annat går ut på att om man konstant spår olycka åt alla människor man träffar så måste ju spådomen någon gång slå in, men han märker att Margit har tagit åt sig svårt:

Jag förstod nu att det var den där händelsen som upprört Margit och dämpat den där glädjen, som lyst om henne sedan hon blev frälsningssoldat. Så lätt var det med henne!⁷⁹

Villy är nu någorlunda vuxen, har en vetenskaplig utbildning till veterinär bakom sig, och naturligtvis sin trygga uppväxt i ett bildat hem i ryggen, vilket gör att han som berättare nu står för det rationella till skillnad från när han var barn. Det är nu Margit som enligt Villy genom sin inre obalans är så lätt mottaglig för överspända tankar om att övernaturliga krafter styr hennes livsöde, vilket ytterligare försämrar hennes mentala hälsa. En tid senare går en del av spådomen i uppfyllelse genom att en hord av bygdens pojkar kommer till ett av frälsningsarméns möten och låter frälsa sig för Margits skull, vilket hon får veta genom att en yngling smäddar henne för detta efter mötet.⁸⁰ Detta leder till att hon lämnar frälsningsarmén. Strax därefter blir hennes far drabbad av stora olyckor, hela besättningen kor måste slaktas på grund av sjukdom och jordgubbsskörden slår fel. Fadern skyller på Margit, och försöker även strypa henne i ett raserianfall. Margit bryter nu samman och flyttar till Stockholm utan att höra av sig, men söker vid ett tillfälle upp Villy. När hon förstår att han är förlovad försvinner hon spårlöst.⁸¹

När Villy återser henne lever hon ett utsvävande liv som eskortflicka i vad han misstänker är kriminella kretsar, och har blivit världsvan på ett i hans tycke negativt sätt.⁸² Han vill hjälpa henne och blandar in sin fästmö, och det blir den kloka Gunvor som får både förtydliga och öppet problematisera temat om öde och/eller fri vilja samt arv och/eller miljö. Detta gör hon när Margit vid deras första möte frågar om Gunvor tror på ”ödesmärket”:

– Naturligtvis tror jag inte på den där stackars kvinnans förmåga att förutspå något eller se de ödesmärken hon talade om, men jag tror att var enda människa bär sitt ödesmärke från början, så att

⁷⁸ Stark, s. 93f.

⁷⁹ Stark, s. 95f.

⁸⁰ Stark, s. 104f.

⁸¹ Stark, s. 118-127.

⁸² Stark, t.ex. s. 138f.

det finns saker, som man inte kan komma undan, prövningar som man måste gå igenom. Men jag tror att man kan göra mycket själv för att skapa sitt öde ändå, man kan nog lära sig möta det som är bestämt för en på olika sätt. Man får nog inte ge efter för mycket för tron på ”ödesmärket” – eller vad man ska kalla det – utan göra sitt bästa för att själv ge sitt liv den riktning man vill att det ska ha. Alla människor är nog mer eller mindre ödesmärkta fast det i allmänhet inte blir påpekat för dem, som för dig.⁸³

Citatet kan vid första anblicken och taget ur sitt sammanhang synas öppet didaktiskt, men vid närmare påseende ställer det snarare fler frågor än det svarar på. Berättarperspektivet och fokaliseringen bidrar starkt till detta, eftersom Gunvor liksom Villy har levt ett skyddat liv med kärleksfulla föräldrar, god ekonomi och relativt hög social status, och det framgår inte av texten att hon skulle ha genomgått några prövningar under sin uppväxt överhuvudtaget.⁸⁴ Hennes tro på att människan till viss del kan skapa sitt eget öde är därför knappast förvärvat genom egen erfarenhet, och frågan om vad Margit skulle ha gjort för att påverka sitt eget livsöde så som det är beskrivet i romanen blir ändå hängande i luften.

3.6 Kärlek och kärlekens villkor

Kärlek är som sagt ett genomgripande motiv i romanen, liksom dess villkor, och påverkar i synnerhet Margits livsöde. Som vi har sett fanns ingen kärlek i föräldrahemmet, och bristen på detta är enligt Villy den största orsaken till hennes inre obalans och svaga karaktär. Hos doktors familj, där hon tillbringar en stor del av sin barndom, möts hon av kärlek och tillgivenhet, men det är med Villy som hon binder starka band. Deras ”syskonkärlek” är från första början präglad av stor ojämlikhet, beroende av både sociala och psykologiska faktorer. Villy är fem år äldre än Margit, och deras ”kärlekshistoria” börjar när Margit är ca 4 år. Hon väcker hans medlidande när fadern är stygg mot henne, men främst är det ”ödesmärket” som gör att han tar sig an henne.⁸⁵ Villy gillar inte ”småjäntor” som han säger, och tolererar Margit endast sedan han ”uppfostrat” henne att anpassa sig till honom:

Margit lärde sig så småningom att lämpa sig efter mig så att hon inte generade mig i annat folks närvaro och sedan jag lyckats uppfostra henne på mitt sätt vande jag mig så vid henne att jag tyckte det var tomt om hon någon dag uteblev och inte kom för att leka med Elsie och mig och beundra mina manliga färdigheter.⁸⁶

⁸³ Stark, s. 161f.

⁸⁴ Stark, t.ex. s. 70f.

⁸⁵ Stark, s. 17f.

⁸⁶ Stark, s. 16.

När han ska börjar ”storskolan” och ska resa till staden för första gången framträder obalansen i deras relation tydligt. Villy inser visserligen att han kommer att sakna Margit:

Till min oerhörda förvåning märkte jag att det var nästan värst att skiljas från Margit. Hur skulle det nu bli när hon inte hade mig att hänga efter? Att jag själv skulle sakna någon som hängde efter mig och såg upp till mig med okritisk beundran, ville jag naturligtvis inte erkänna, ens inför mig själv.⁸⁷

Margit däremot är förtvivlad:

Margit grät, högt och tydligt, så att varenda människa på stationen hörde det:

– Villy, stanna hemma! Margit vill följa med! – Lipa inte, dumma jänta! viskade jag och nöp henne förstulet och inte särdeles milt i armen. Jag kommer ju igen. – Riktigt....riktigt....säkert? snyftade hon. – Ja visst, dumma unge. Sluta lipa hör du! Hon försökte lyda, men det sista jag såg av henne var ett litet runt ansikte vått av tårar.⁸⁸

Här spelar naturligtvis ålderskillnaden in, samt det pinsamma med att i hans ålder leka med småjäntor, men det blir ändå uppenbart att Margit är den som är mest beroende. Villy har allt vad han kan önska av kärlek och omsorg i hemmet, och Margit väcker visserligen hans beskyddarinstinkt och kittlar hans manliga ego, men han är på väg ut i världen och klarar sig bra utan henne. Hon har visserligen doktors familj, men där är hon trots allt bara en gäst. Villy är den ende hon knyter innerliga band till och älskar förbehållslöst, så som ett barn älskar en förälder eller kanske ett äldre syskon, och hon blir lämnad kvar i vanmakt, utlämnad åt en kärlekslös och grym vuxenvärld. Deras kärlek ändrar egentligen aldrig karaktär, utan den här obalansen kvarstår även sedan kärleken inte längre bara är som den mellan bror och syster. Sommaren då Margit är 15 år och håller sig i schack på grund av Villy skiljer sig egentligen inte från barndomens mönster. När Villy träffar henne på dansbanan första gången sedan han kom hem från ferierna är han orolig för att deras relation skulle ha förändrats, men konstaterar nöjt att allting är som förut:

– Jaså, du har inte hunnit glömma mig alldeles, sade jag. – Nej, jag har tänkt på dig varenda dag, svarade hon allvarsamt och uppriktigt, och jag har längtat efter dig så. Det var så hemskt tomt efter dig i julas.

Jag kände mig belåten. Margit brukade alltid tala om för mig minst tio gånger om dagen de första dagarna, hur hon väntat på och längtat efter mig. Hon hade tydligen inte förändrat sig så värst mycket annars heller, utom det att hon blivit litet äldre.⁸⁹

⁸⁷ Stark, s. 18.

⁸⁸ Stark, s. 19.

⁸⁹ Stark, s. 37f.

Villy själv är upptagen med att vara förälskad i den käckä Kerstin, och det finns inget i texten som antyder att han har längtat efter Margit på ett liknande sätt, snarare vill han ”slippa hålla reda på henne” och ägna sig åt Kerstin.⁹⁰

Något har ändå förändrats, Margit är en åtråvärd flicka som går ensam på dans utan en skyddande kamratgrupp eller väninna, och hon trotsar Villy då han vid ett annat tillfälle vill att hon ska gå hem, utan att skjutas av någon pojke:

- Gå till Helmer då! sade jag plötsligt oresonligt sårad av hennes trots. Vill du inte ha mig till bror längre, så inte ska jag tvinga mig på dig. Jag vände mig ifrån henne, kokande invärtes. Då slog hon plötsligt om, hastigt och oförberett som hon ofta ändrade sinnesstämning.
- Jo, det vill jag, sade hon lågt och ångerfullt. Förlåt mig, Villy, jag menade det inte. Jag ska gå hem... ensam. Hon stack med en liten mjuk, bevekande rörelse sin hand i min. Jag kände genast mitt övertag och begagnade mig av det, [...].⁹¹

Margit har inte råd att förlora Villy, eftersom han är den enda människa hon har en innerlig relation till. Detta ger honom en maktposition, och endast broderskärleken förhindrar att han använder denna position till att utnyttja henne sexuellt. Margit inbjuder omedvetet till detta vid deras avsked i slutet av sommaren, men broder–systerrelationen står i vägen:

- Och som så många gånger förr lade hon armarna om min hals. Men det var inte riktigt som förr ändå... Jag visste inte själv riktigt vad jag kände, jag visste inte hur det gick till, det var väl stämningen... Min mun sökte hennes. Då, när jag kysste henne, förstod jag först riktigt att jag på sätt och vis förlorat min lilla syster, att detta var ett annat slags avsked än förr.
- Och nu reser du... viskade Margit. Jag är ledsen Villy. Där kröp barnet Margit fram igen i den tröstlösa tonen, de vanliga orden vid alla våra skilsmässor. Jag kände plötsligt samvetskval. Jag hade inte kysst henne som man kysser ett barn. Men jag gjorde det nu.⁹²

Det är uppenbart utifrån texten att hennes kärlekslösa uppväxt och hennes utanförskap i kombination med hennes skönhet gjort henne sexuellt sårbar. Det pratas i bygden, och inte ens hennes fostersyster Elsie vet riktigt om hon tycker att Margit är helt oskyldig. Hon visar Villy hur Margit hänger med en grupp pojkar vid dansbanan, och låter en berusad kavaljer hålla om sig:

- Det är just *det*, sade Elsie lågt. Hon kan ju inte hjälpa att hon ser bra ut och förefaller äldre än femton år så att pojkarna springer efter henne, men i alla fall....⁹³

Den sexuella laddning som Margit både äger och blir utsatt för står i total kontrast till Gunvors i det närmaste asexuella utstrålning, eller åtminstone mycket kontrollerade:

⁹⁰ Stark, s. 39.

⁹¹ Stark, s. 43f.

⁹² Stark, s. 56.

⁹³ Stark, s. 41.

Hon var allt vad en flicka bör vara, allt vad en man önskar sig av den kvinna, som han ska dela hela livet med. Hon var en enastående god kamrat, en verklig vän att lita på, det var något lugnt och svalt och sansat över henne utan att hon därför var kall eller stel. Tvärtom, hon hade ett mjukt kvinnligt och behagligt sätt, man anade varma, starka känslor under den svala ytan, fast de alltid hölls under kontroll. Man hade den behagliga känslan att Gunvor skulle i alla situationer göra just vad som borde göras, uppföra sig just som hon borde uppföra sig.⁹⁴

Det förekommer inte någonstans i texten att Villy upplever någon passion med Gunvor, eller att de ens kysser varandra. Han och Margit däremot känner stark fysisk lidelse:

Margits smala armar smögo sig mjukt kring min hals när jag kysste henne. Hennes heta läppar brände mot mina, hennes ögon, kolsvarta i lampljuset, brann med en glöd som förtog mig sans och besinning. Hon svarade inte men jag kände hennes smidiga kropp skälva i mina armar och hennes kind trycktes hårt mot min. Jag kände hur den lidelsefulla längtan efter henne som med ens börjat bränna inom mig fann svar hos henne. För några ögonblick glömde vi allt annat, det som varit och det som skulle komma för stundens heta känslor.⁹⁵

Här framträder de binära oppositionerna passion – harmoni i kontrasten mellan känslorna för Gunvor och Margit, men Margit är dock inte längre omedveten om sin sexuella sårbarhet, och den ojämlikhet mellan dem som den skapar:

– Förstår du nu vad jag är av för sort, när jag låter en förlovad karl kyssa mig?[...]⁹⁶

För Villy blir den starka fysiska lidelse han känner för Margit det som gör att han upptäcker att han älskar henne, medan det för Margit blir något som bekräftar att hon är en ”dålig” människa. Här framträder åter oppositionerna makt – vanmakt, där Margits sexualitet blir något negativt som gör henne sårbar i förhållande till Villy. Villy inser visserligen att han aldrig varit kär i Gunvor:

Så hade jag tagit min tillgivenhet för Gunvor för kärlek, denna lugna lidelsefria tillgivenhet, som var så behaglig men inte någon sensation.⁹⁷

Samtidigt är han djupt förvirrad inför sina egna känslor:

Gunvor var allt det som jag ville att min hustru skulle vara, Margit var ingenting av det. Gunvor var trofast och pålitlig, om Margits trofasthet visste jag egentligen ingenting, och lita på henne...Ja i vissa fall var hon nog pålitlig men inte i alla. Gunvor var lugn, jämn och harmonisk, alltid färdig att göra vad omständigheterna fordrade av henne, Margit var som ett aprilväder och färdig att vända upp och ner på alla bestående regler om det föll henne in. Gunvor hade en stark och god karaktär, Margit var svag och lättledd. Men Margit hade i allra högsta grad den där hemlighetsfulla dragningskraften som kan förleda en man till vad som helst. Var det den jag fallit offer för? Om hennes själ visste jag så litet, hennes tanke- och känslvärld var ett mysterium för mig. Med

⁹⁴ Stark, s. 70.

⁹⁵ Stark, s. 148.

⁹⁶ Stark, s. 149.

⁹⁷ Stark, s. 153.

Gunvor kunde man tala om vad som helst och få intelligenta svar, Margit hade ingen aning om de flesta frågor av allmänt intresse. Skulle hon kunna hålla en mans kärlek vid makt genom ett helt liv – även sedan den rent erotiska böjelsen slocknat?⁹⁸

Villy förmår inte reda ut situationen, utan det blir kvinnorna i hans liv som gör detta åt honom. Margit återupprättar jämvikten mellan dem genom att avvisa hans sexuella närmanden, och påvisa hans dubbelmoral:

Jag slöt henne i min famn och ville kyssa henne. Men då, innan jag visste ordet av, brände en örfil på min kind och Margit såg på mig med blixtrande ögon. Tröttheten var försvunnen ur hennes ansikte nu. – Du håller på och predikar för mig jämt och så är du inte ett dugg bättre själv! Förr sämre, jag är inte förlovad jag men det är du. Och din fästmö är snäll och bra och tror dig om gott och så är du otrogen. Och sen predikar du för mig.⁹⁹

Han slipper sedan ta ställning eftersom Margit får sin dödsdom, och Gunvor gör det enkelt för honom genom att offra sig och göra slut under förevändning att hon träffat en annan.¹⁰⁰ När Margit har dött återvänder han till Gunvor, och deras försoning och kärlek skildras snarast som den mellan mor och son än mellan två älskande:

Hennes förståelse och överseende gjorde mig vek. Det var mycket av mor hos Gun.
 – Gun, förlåt mig! bad jag med ostadig röst. Jag var så olycklig. Och jag är så ensam nu.
 – Stackars min vän! sade hon lågt, med det där mjuka, varma tonfallet som alltid rört vid något inom mig. I nästa sekund låg jag på knä bredvid henne med armarna omkring henne och mitt huvud i hennes knä. [...]
 När jag slöt henne i mina armar kände jag att en gång när sorgen efter Margit domnat skulle jag kunna säga med rent samvete:
 – Jag älskar dig Gun. Den tiden har kommit nu, men jag glömmer ändå aldrig Margit, min lilla flicka med ”ödesmärket”.¹⁰¹

Den semantiska kontaktytan som skapas genom kontrasten mellan de binära oppositionerna oberoende – beroende, makt – vanmakt och passion – harmoni tvingar fram en tematisk tolkning om kärlek och kärlekens villkor. Återigen kan texten vid en hastig anblick synas öppet didaktiskt, men berättarperspektivet skapar även här en stark spänning när det gäller trovärdighet, vilket gör att upplösningen snarare väcker fler frågor än den svarar på. Villy framträder i texten både som den som har makt och missbrukar den, men också som offer för klivna känslor därför att han vill ha det som han är rädd för och inte förstår sig på. Texten handlar dessutom mycket om Villys behov och inte särskilt mycket om kvinnornas. Villy framstår snarast som ett slags antihjälte, och som ett offer för omständigheter han inte kan styra över. Frågan blir därför hur trovärdig och normerande han blir som berättarröst.

⁹⁸ Stark, s. 154.

⁹⁹ Stark, s. 168f.

¹⁰⁰ Stark, s. 173-178.

¹⁰¹ Stark, s. 187.

Återföreningen och relationen med Gunvor skildras knappast som en romantisk kärleksrelation mellan man och kvinna, utan snarare som ett slags konvenansrelation som bygger på att de kommer bra överens och har liknande sociala och kulturella värderingar, och där Villy kommer att "lära sig" att älska Gun. Frågan som väcks är vad som betingar en människas utveckling och livsöde samt frågan om arv och miljö när det gäller kärlek. Vad är det för faktorer som betingar kärlekens villkor, och därigenom val av partner/partners och relationens/relationernas karaktär? Och hur ska egentligen kärlek/sexualitet mellan man och kvinna se ut, och vilka faktorer påverkar föreställningen om detta?

3.7 Social identitet och moral

Social identitet och moral är som vi har sett inflätade i de övriga motiven, där socialgrupp på många sätt betingar villkor för perspektiv och handlingsutrymme, och moral kan ses som en konsekvens av dessa villkor.

Social identitet blir också ett eget motiv, och en del av förklaringen till Margits känsla av utanförskap i bygden. Att Margit umgås så mycket i Doktors familj är inte helt okomplicerat, eftersom hon egentligen tillhör en annan socialgrupp, där helt andra villkor gäller. Den här problematiken drivs till sin spets när Margit blir äldre och inte längre får vara så mycket hos doktors familj, utan måste hjälpa till hemma. Fadern har gift om sig, men styvmodern Tilda kan inte heller tåla henne, och inte heller att hon är så mycket hos Villys familj, där hon lär sig "herrska-fasoner":

Men hon [Tilda] beklagade sig ibland över Margit. Flickan var "underlig" i sig själv och underligare blev hon av umgänget med doktors. Passade det för en arbetarjanta att sitta och läsa läxor och sy handarbeten och prata med doktors flicka, som med en jämlike? Margit blev högfärdig och fin och sipp av det. Doktorinnans löjlige svaghet för henne gjorde henne uppstudsigt och trotsig hemma, allt klemmande med henne gjorde henne lat och det där att dela sig på två håll gjorde henne falsk.¹⁰²

Tilda har alltså en helt annan förklaring till Margits "underlighet" än den kärlekslösa uppväxten i hemmet, som Villy kunde kosta på sig. Här framträder en kontrast mellan Villys förhållningssätt och Tildas, som är direkt relaterad till socialgrupp. Tilda har ingen bildning och arbetar hårt både i hushållet och i ladugården, och har flera barn att ta hand om samtidigt som familjen är fattig. Villy är relativt bortskämd, har fått en utbildning och har knappast haft

¹⁰² Stark, s. 21.

några större bekymmer i livet. Kontrasten mellan dem båda och deras olika uppfattningar om Margits problem öppnar för en tolkning om vad socialgrupp har för betydelse.

Villy håller dock med Tilda om att Margit inte riktigt passar in i sin egen socialgrupp:

Det var sant att Margit var ”fin”, föreföll att höra till en annan klass än hennes familj, och det är möjligt att det underströks av hennes ständiga samvaro med Elsie och hennes kamrater.¹⁰³

Det blir också tydligt i texten att Margits känsla av utanförskap delvis beror av att hon inte passar in i sin socialgrupp, och att hon själv redan i tonåren är medveten om detta. Vid ett tillfälle försöker hon förklara detta för Villy genom att hänvisa till en saga:

[...] Minns du inte Skomakarprinsessan? Sagan om storkfar och storkmor som inte kunde komma överens om vart ett av barnen hörde? Storkfar ville ha henne till en greve och storkmor till en skomakare, som hade en massa barn ändå. Storkfar släppte ner flickan till grevens och hon växte upp där och hade det bra. Men storkmor bråkade jämt med storkfar, tills han hackade ihjäl flickan och tog hennes själ till ett nytt barn och gav skomakarns det. [...]

– Flickan kom aldrig ihåg sitt förra hem, men hon kände att hon inte hörde hemma hos skomakarns. Hon längtade alltid därifrån. Jag känner att jag inte hör hemma där jag är.¹⁰⁴

Samtidigt är hon medveten om att hon inte passar i Villys socialgrupp heller, vilket framkommer när hon inte vill följa med och hälsa på Villys kamrater på dansbanan:

Margit skakade på huvudet.

– Inte när Elisabet Holm är med.

– Varför det?

– För jag kan inte med henne. Hon ser på mig somsom.....Ja, hon tycker nog att hon är för fin för mig.¹⁰⁵

Man kan säga att Villys och Margits familjer är ett kontrastpar genom att representera två olika socialgrupper där den ena är ”hög” och den andra är ”låg”, och att Margit hamnar i limbo mellan dem båda vilket medför att de binära oppositionerna utanförskap-tillhörighet framträder, vilket öppnar för en tolkning om den sociala identitetens betydelse och vad som betingar den.

Moral blir på många sätt knutet till socialgrupp och utanförskap i texten, och det tydligaste motivet som framträder är det som springer ur de binära oppositionerna fin flicka-dålig flicka, representerade av främst Gunvor och Margit. Detta gäller särskilt sexualmoral, men även kriminella handlingar som att smugla knark. Att berättarrösten tillhör den ”höga” socialgruppen, liksom Gunvor som kontrasterar Margit, skapar en spänning kring de motiv kring moral som framträder, liksom att Villy och hans fästmö ”tillhör” medan Margit är

¹⁰³ Stark, s. 21.

¹⁰⁴ Stark, s. 47.

¹⁰⁵ Stark, s. 36.

”utanför”. Att berättarrösten dessutom är manlig ger en extra dimension åt det hela, som när Villy reagerar på Margits berättelse om Skomakarprinsessan:

Men tänk om du skulle hitta rätt – och så har du förstört alltihop för dig genom att bära dig åt så att grevens inte ville ha dig! Skomakarprinsessan gick nog inte ensam till några dansbanor!¹⁰⁶

Om Margit bara uppför sig som en ”fin” flicka och inte springer ute med pojkar så kan hon få sin greve – eller?

Eftersom Villy är en så begränsad och därigenom opålitlig berättare, och dessutom är man och märkligt självupptagen i relationen med Margit som vi har sett tidigare, plus sitt totala överläge ur både social och psykologisk synvinkel, så blir konsekvensen att han inte är riktigt trovärdig, och att läsaren kan uppleva att den förstår eller ser problematiken mycket tydligare än berättaren. Detta öppnar, liksom när det gäller de andra motiv som vi har sett framträda i texten, för läsarens egen tolkning, som därigenom inte blir given utan troligen till stor del beror på läsarens egna erfarenheter samt historiska, sociala och kulturella kontext. Så är det naturligtvis alltid med tolkning av text, men här kan man kanske gå så långt att man kan säga att valet av berättarröst får *funktionen* att skapa större osäkerhet kring hur motiven kan tolkas och vilka reflexioner som väcks hos läsaren.

3.8 Analysen av *Ödesmärket* ur didaktisk synvinkel

Maria Nikolajeva skriver att berättarperspektivet är avgörande för vår uppfattning, förståelse och tolkning av litterära texter. Blir det samma berättelse om den berättas ur ett annat perspektiv? Vad händer om man exempelvis återberättar *Snövit* ur den elaka styvmoderns synvinkel?¹⁰⁷ Dessa frågor kan man ställa till alla texter, och inte minst till *Ödesmärket*. Skulle det bli samma berättelse om Margit var berättare, eller om vi fått följa hennes utveckling ur Tildas synvinkel, eller Henrys? Vad skulle skillnaden kunnat bli om en allvetande berättare hade haft berättarrösten? Att författaren till texten dessutom är kvinna, men har valt en manlig berättarröst är intressant i sig självt. Dessa frågor kan vara ett sätt att börja reflektera kring berättarröstens betydelse, och här kan man också låta eleverna skriva korta stycken, där uppgiften kan vara att berätta samma historia ur olika berättarperspektiv.

För att ytterligare problematisera berättarperspektivets betydelse kan man fråga sig vem som egentligen är berättelsens huvudperson? Är det berättaren själv eller Margit, eller är det

¹⁰⁶ Stark, s. 48.

¹⁰⁷ Nikolajeva, 2004, s. 145.

båda två? Finns det någon hjälte/hjältinna, och vem identifierar sig läsaren med? Dessa frågor kan leda till intressanta reflexioner om både berättarperspektivet och hur de litterära gestalterna är skildrade, samt vad som avgör läsarens uppfattning om dem.

Eftersom berättelsen till stor del är uppbyggd kring kontraster, borde det inte vara svårt för eleverna att urskilja dessa, och ett sätt är helt enkelt att samla upp olika kontrastpar på tavlan för att sedan kunna diskutera deras betydelse för hur motiven framträder. Här kan man också fundera över hur berättelsen hade sett ut om inte dessa kontraster funnits, exempelvis om Margit och Villy hade haft liknande sociala och psykologiska uppväxtförhållanden. Man kan också fundera över om de är schablonartade, vilket kontrastpar ofta kan vara i litteratur, och vad schablon är för något, och titta på olika vanliga binära oppositioner i litteraturens historia. Vem är till exempel ond och god i *Ödesmärket*? Är Villy god? Är Margit ond? Osökt kan man här också komma in på sammansatta och mindre sammansatta litterära gestalter i litteraturen.

Frågan blir också vilka begrepp som är viktiga att ge insikt om när det gäller texters konstruktion, vilket naturligtvis inte går att lista. Men vissa begrepp och tekniker är ändå vanligare än andra, och har större eller mindre betydelse för det textkritiska förhållandet till texter elever möter i sin vardag. Berättarperspektivet är alltid viktigt i en text, eftersom det får betydelse för trovärdigheten. Att fråga sig vem som berättar och vad det har för betydelse känns därför som en angelägen litterär kompetens att utveckla i undervisningen. Kontraster, eller med andra ord binära oppositioner, är också ett vanligt berättartekniskt grepp i texter, och att kunna urskilja dem och diskutera deras betydelse för texten blir också en relevant kompetens vid mötet med texter i vardagen.

Eftersom texten har en enkel och okomplicerad struktur, skulle jag vilja säga att den är lämplig för ovana läsare när det gäller att få insikt om berättartekniska grepp och vilken betydelse de kan ha för tolkning, eftersom den är lättläst och inte bjuder motstånd på samma sätt som en komplicerad intrig kan göra för en oerfaren läsare. Samtidigt är de motiv som framträder angelägna och intressanta ur en mängd olika perspektiv, och kan tänkas ha relevans för eleverna på många olika sätt. De berättartekniska greppen är tydliga och enkla att urskilja, och har stark relevans med avseende på utvecklandet av grundläggande litterär kompetens. Texten kan därför vara relevant att analysera med avseende på utveckling av elevers litterära kompetens, om man skulle lyfta in Signe Björnberg i litteraturhistorieundervisningen på grund av historisk relevans.

3.9 Övergripande slutdiskussion

Som vi har sett är litteraturundervisningen i B-kursen på gymnasiet både politiskt, kulturellt och pedagogiskt kontroversiell med avseende på innehåll, metod och syfte. Den anses vara socialt och kulturellt distingerande, och dessutom sakna pedagogisk relevans ur elevernas synvinkel. Det som gör denna fråga så ytterst komplicerad och känslig att diskutera, är att den blottlägger den brist på samsyn om skolans funktion i samhället, som ytterst bottnar i att det svenska samhället kanske inte är så "klasslöst" som vi gärna vill tro. Det är utan tvekan så att många elever behöver den gemensamma högkulturella referensram som kursen idag förmedlar, av det enkla skälet att den fortfarande har stor betydelse och fyller en funktion i vissa kulturella och sociala kretsar, både inom landet men också ur ett internationellt perspektiv. Det är också utan tvekan så att dessa sociala och kulturella kretsar står för och utövar makt och inflytande i samhället, och att de som inte har kunskap om denna gemensamma referensram blir utestängda ur många sammanhang där denna makt och detta inflytande utövas, inte minst vad det gäller media och kultur. Det är därför inte svårt att förstå varför det finns ett intresse av att alla ska få möjlighet att tillägna sig denna gemensamma referensram, och att det dessutom i vissa kretsar anses outhärligt.

Problemet är, precis som Thavenius skriver, att bara för att synen på bildning blir klasslös så förändras inte den klassmässiga grunden för bildning. De ungdomar som kommer från socialgrupper eller kulturer där föräldrarna är lågutbildade med avseende på skrivning, läsning och humanoria får ofta problem i dessa ämnen redan från skolstart. Skolan har uppenbarligen inte de resurser, strukturer samt den pedagogik som skulle behövas för att utveckla dessa förmågor hos alla, samt att social identitet utanför och i skolan troligen har betydligt större betydelse för ungdomar än att de lyckas väl i skolämnen, vilket kan innebära att eleven mer eller mindre medvetet väljer bort den typen av kunskap.

Något som de forskare som det refereras till här inte har berört – förutom möjligen Gunnar Hansson – är vilken socialgrupp och därmed vilka värderingar som är dominerande bland skolans personal. Även om detta säkert till viss del håller på att luckras upp, är det med stor sannolikhet så att de flesta lärare och rektorer tillhör socialgrupper där akademisk bildning är vanlig och värderas högt, samt har begränsad erfarenhet av socialgrupper där det inte är så. Detta får troligen betydelse för inte bara genom vilka glasögon man betraktar dessa elever, utan också för kommunikation och bemötande. Den ytterst ytliga debatten om "ordning" i skolan som har förekommit i media de senaste åren speglar detta problem, där de borgerliga

partierna vill införa ordningsbetyg för att lösa problemen, medan de vänsterorienterade partierna ser skolans struktur och brist på adekvata resurser som problemet.

Någonstans blottlägger alltså problematiken kring B-kursen på gymnasiet de olika uppfattningar om skolans uppdrag som ytterst har med politisk uppfattning och människosyn att göra. Ska vi ha en skola vars syfte är att vara en sorteringsmaskin in i olika socialgrupper, eller ska vi ha en skola där alla elever i största möjliga utsträckning får möjlighet att utveckla språkliga och litterära kompetenser, vilket som vi alla vet är en förutsättning för jämlikhet och demokrati i det ordets rätta bemärkelse?

Metod och innehåll i litteraturundervisning är kopplat till denna problematik, på så vis att *vad, hur* och *varför* i yttersta änden handlar om just detta, som vi har kunnat se. Man kanske kan säga att den erfarenhetspedagogiska undervisningen tillsammans med receptionsforskningens syn på litteraturläsning företräder en uppfattning om alla elevers rätt att utveckla abstrakt, analytiskt och kritiskt tänkande, medan de äldre legitimeringarna och uppfattningarna om litteratur som ”hög” och ”låg” samt dess automatiska verkan på läsaren företräder skolan som en socialt distingerande institution. Eftersom det med tanke på dessa intressekonflikter inte är så självklart hur styrdokument och kursplaner skulle utformas för att vara tydligare, ska man kanske vara tacksam för att de är mångtydiga. Med tanke på den något onyanserade debatten i massmedia de senaste åren, där det ropas på ”hårdare tag”, ”ner med flumskolan”, ”katederundervisning” etc., så kanske risken är att tydligare kursplaner skulle slå igen dörren för det erfarenhetspedagogiska synsättet snarare än att öppna för det.

Det blir också uppenbart att skolans värdering av litteratur i ”hög” och ”låg” blir stötande ur perspektivet att även den litteraturens läsare medvetet eller omedvetet blir värderade på detta sätt. Man kan därför önska en ökad problematisering av detta på lärarhögskolan ur de perspektiv som diskuteras här, eftersom de flesta lärarstudenter, liksom alla som gått i skolan, är mer eller mindre ensidigt påverkade när det gäller dessa föreställningar om litteratur, beroende av erfarenheter från den egna skolgången samt föreställningar om detta som de kommer i kontakt med på andra sätt. Den textanalys som är gjord här visar att även litteratur som blivit klassad som ”skräplitteratur” och generellt anses vara skadlig ur emancipatorisk synpunkt kan ställa angelägna frågor som på många sätt är relevanta för elever, och den visar också att värderingen ”skräp” är ytterst godtycklig och inte behöver ha någonting att göra med läsarens reception, eller på något sätt vara avgörande för hur den kan användas som kunskapskälla i klassrummet. Snarare kan man väl säga att *Ödesmärket* kan ligga till grund för många angelägna frågor ur emancipatorisk synpunkt, inte bara med tanke på innehållet utan också med tanke på hur författarinnan och hennes texter har blivit bedömda av

litteraturkritiken ur ett historiskt perspektiv. Det är *hur* man arbetar med litteraturen i klassrummet som blir avgörande för dess pedagogiska värde, inte godtyckliga generaliseringar om litteratur som ”meningsfull” eller ”meningslös”.

En fråga som blir särskilt relevant med tanke på den här uppsatsens syfte är vart den historiska dimensionen har tagit vägen i litteraturhistorieundervisningen, eftersom det egentligen inte är explicit uttalat i kursplanen att eleverna ska få kännedom om och tillägna sig den västerländska litteraturens *historia*, emedan kännedom om epoker och vissa centrala verk knappast kan kallas historieundervisning i den bemärkelsen att eleverna får möjlighet att se den litterära historien ur flera olika perspektiv, och därmed får möjlighet att se samband in i vår tid som inte bara handlar om samband mellan olika litterära uttryck, utan även problematiserar litteraturens funktion i samhället ur olika aspekter. När det gäller *Ödesmärket*, så kan man tänka sig att många elever som läser den kan fråga sig vad i jösse namn det är med den här texten som skulle kunna väcka sådan avsky och så mycket fördomanden att den blir bannlyst på svenska folkbibliotek, och att dess författarinna har utsatts för en förföljelse och förödmjukelse av litteraturkritiker som i Sverige saknar motstycke för en enskild författare? Det skulle vara intressant att höra de argument som skulle tala emot att detta problematiserades i klassrummet ur en historisk synvinkel. Texten är skriven 1937, vilket var en mycket intressant litterär tid eftersom både modernister och arbetarförfattare, särskilt kvinnliga sådana, retade litteraturetablissemangen. Det var också den tid då både litteraturkritik och litteraturundervisning mobiliserades mot den så kallade masslitteraturen, alltså den litteratur som även riktade sig till och lästes av socialgrupper med låg utbildningsnivå.

Intressekonflikterna kring litteraturundervisning i B-kursen har fått som konsekvens att kursplanen är mångtydig och/eller otydlig. Konkurrensen mellan allt som ska behandlas i kursen överhuvudtaget har också lett till att litteraturhistoria har mycket lite utrymme, inte bara på gymnasiet utan också på lärarutbildningen. Gunnar Hansson ifrågasätter som vi har sett om de lärare som examineras idag själva kan se historiska samband och utvecklingslinjer i litteraturens historia, med tanke på den ytterst komprimerade kurs i litteraturhistoria som är gemensam för svensklärare på högstadiet och gymnasiet, samt dess innehåll. Dessa samverkande faktorer medverkar till att lärare blir utlämnade åt läroböcker och dolda kursplaner ute på skolorna, och att ingen egentlig problematisering kan komma till stånd vare sig om innehåll eller metod. Bristen på organiserad adekvat fortbildning av verksamma lärare medverkar också till detta, och det hänger på den enskilde lärarens personliga engagemang

och intresse att tillgodogöra sig inte bara aktuell forskning, utan också att bredda och fördjupa sina egna kunskaper och perspektiv i ämnet.

Att lyfta in texter i undervisningen som ligger utanför läroböckerna ställer också stora krav på lärarens lektionsplanering och egen litterära kompetens med avseende på form, eftersom det då inte finns färdigformulerade arbetsuppgifter eller instuderingsfrågor till texterna, och ingen vägledning när det gäller textanalysen. Det ställer också stora krav på lärarens historiska medvetenhet och kunskap att kunna problematisera en sådan text ur ett historiskt perspektiv, eftersom det inte heller när det gäller detta finns något stöd i läroböcker.

Utan att vara alltför djärv kan man nog dra den slutsatsen att det beror av den enskilda skolans och den enskilda lärarens civilkurage och uppfattning om skolans litteraturuppdrag, samt personliga litterära kompetens både med avseende på historia och textanalys, när det gäller att våga lyfta in verk i den litteraturhistoriska undervisningen i B-kursen som ligger utanför en explicit eller implicit kanon. Att Signe Björnberg och en text av henne skulle kunna ha relevans för den undervisningen både ur historisk och textanalytisk synpunkt har den här uppsatsen visat. Om det är möjligt att göra detta i praktiken, eller att ens lyfta in populärlitteraturens historia, är med stor sannolikhet ett helt annat kapitel i litteraturhistorieundervisningens historia.

Sammanfattning

Det övergripande syftet med uppsatsen är att problematisera införandet av verk i undervisningen i litteraturhistoria på gymnasiet med avseende på verk som ligger utanför en explicit eller implicit kanon, vilket kan sägas vara verk som inte blivit uppmärksammade eller uppskattade av litteraturkritiker eller litteraturvetenskapen, och som därigenom inte finns med i läroböckerna. En sådan text har också analyserats i syfte att se om den skulle kunna användas för att utveckla elevers litterära kompetens. *Ödesmärket* av Signe Björnberg (1896-1964), som skrev under pseudonymen Sigge Stark, har använts för dessa syften.

Den redovisade forskningen i uppsatsen visar att litteraturhistorieundervisningen i B-kursen på gymnasiet är politiskt, kulturellt och pedagogiskt kontroversiell med avseende på innehåll, metod och syfte. Forskningen visar att den kan vara socialt och kulturellt distingerande, och dessutom sakna pedagogisk relevans ur elevernas synvinkel.

Man kan urskilja två linjer angående intressekonflikten kring texturvalet i kursen, där den ena handlar om vilka texter som ska lyftas in med avseende på undervisningens historiska och kulturella relevans, och den andra handlar om vilka texter som ska lyftas in med tanke på hur urvalet ska legitimeras ur pedagogisk synvinkel. Det finns också ett samband mellan dessa olika linjer, som ytterst handlar om synen på skolan som sorteringsmaskin in i olika socialgrupper, eller skolan som en möjlighet för alla att utveckla abstrakt, analytiskt och kritiskt tänkande.

Litteraturanalysen är gjord i syfte att visa hur berättarperspektivet och binära oppositioner påverkar vilka motiv som framträder i texten, samt vilken betydelse dessa berättartekniska grepp har för trovärdighet och tolkning. Slutsatsen är att texten lämpar sig mycket bra med avseende på att utveckla elevers litterära kompetens med avseende på form, och att de motiv som framträder kan ha relevans för elever.

Uppsatsen visar att det både ur historisk och textanalytisk synvinkel skulle kunna vara relevant att lyfta in Signe Björnberg och en text av henne i den litteraturhistoriska undervisningen i B-kursen på gymnasiet, men slutsatsen är ändå att detta med största sannolikhet skulle vara kontroversiellt med tanke på den dolda kursplan som är en konsekvens av intressekonflikterna kring kursen, och som i praktiken styr texturval och metod. Lärarens och den enskilda skolans uppfattning om litteratur och skolans litteraturuppdrag har stor betydelse. Det skulle också ställa stora krav på lärarens historiska och textanalytiska kompetens att gå utanför det stöd som läroböckerna kan ge ur de aspekterna.

Källförteckning

Tryckt material:

Skönlitteratur

Stark, Sigge, *Ödesmärket*, Malmö, 1968, (orig. följet. i tidningen *Hela världen*, 1937, bokf. 1945)

Sekundärlitteratur

- Bennich-Björkman, Bo, "Storstadsbovar och vildmarkshjältar–det tidiga 1900-talets populärlitteratur" i *Den svenska litteraturen; Genombrottstiden: 1830-1920*, red.: Lars Lönnroth, Sven Delblanc, Sverker Göransson, Stockholm, 1999
- Boëthius, Ulf, "Populärlitteraturen – finns den?" i *Brott, kärlek, äventyr. Texter om populärlitteratur*, red.: Dag Hedman, Lund, 1995
- Culler, Jonathan, "Litterär kompetens" i *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, Lund, 2008
- Flyckeberg, Charlotte & Inga-Lena Gullbrand, *Kanon eller kakofoni? Synen på litteratur i kulturpolitik och gymnasieskola på 1970-talet och 1990-talet*, Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid institutionen Bibliotekshögskolan, 1998:85, ISSN 1401-5358, Borås, 1998
- Hansson, Gunnar, *Den möjliga litteraturhistorien*, Stockholm, 1995
- Hedman, Dag, Lars Lönnroth, Jonas Ingvarsson, "Det populära kretsloppet–trivialmyter och medieunderhållning efter 1920" i *Den svenska litteraturen; Från modernism till massmedial marknad: 1920-1995*, red.: Lars Lönnroth, Sven Delblanc, Sverker Göransson, Stockholm, 1999
- Langer, Judith A., *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, Göteborg, 2005
- Lundquist, Ulla, *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare*, Stockholm, 1989
- Niklasson, Bo, *Vem var Sigge Stark?: en biografi*, Helsingborg, 1990
- Nikolajeva, Maria, *Barnbokens byggklossar*, Lund, 2004
- Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*, akad. avh., Karlstad university studies, 2006:67, Karlstad 2006
- Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund 2007
- Sjöbohm, Anders, "Den steniga vägen till lyckan. Ett försök till analys av Sigge Stark" i *Brott, kärlek, äventyr. Texter om populärlitteratur*, red.: Dag Hedman, Lund, 1995
- Thavenius, Jan, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm 1991
- Ulfgard, Maria, *För att bli kvinna – och av lust*, akad. avh., Stockholm, 2002

Otryckt material:

Internetkällor

Skolverket,

<http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3205/titleId/SV1201%20-%20Svenska%20A>, 18/11 2008

Skolverket,

<http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3206/titleId/SV1202%20-%20Svenska%20B>, 18/11 2008

