

# Litteraturstudiets legitimeringar

Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för  
gymnasieskolan



# Litteraturstudiets legitimeringar

Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för  
gymnasieskolan

Av Christoffer Dahl



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Akademisk avhandling i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap,  
vid institutionen för litteratur, idéhistoria och religion (LIR),  
Göteborgs universitet 2015

Disputationsupplaga

Publikationen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/40507>.

© Christoffer Dahl, 2015  
ISBN 978-91-88348-67-8

Sättning: Julia Strandberg  
Omslag: Stefan Hartle

Tryckning: Reprocentralen, Campusservice, Göteborgs universitet 2015

Distribution: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion Box 200, 405  
30 Göteborg.

## **Abstract**

Ph.D. dissertation at University of Gothenburg

Title: The Legitimations of Literature Study: Analysis of Text and Images in Five Textbooks in the Swedish Language for Secondary School

Author: Christoffer Dahl

Language: Swedish with an English summary

Department: Department of Literature, History of Ideas and Religion.

The purpose of the thesis is to identify the dominant legitimations of literature study in five literature textbooks for the upper secondary school in Sweden and how these legitimations are realized textually and visually. Focusing on paratexts (covers and preface), text–image relations, the representation of authorship and genre the analysis draws theoretically and methodologically upon multimodality, discourse analysis and genre theory.

The result indicates several similar legitimations: the study of literature is associated with personal growth, pleasure and how history affects the present. It also shows how visual resources as well as specific voices are used to underpin interpersonal relations in order to convey the legitimations. However the legitimations are realized differently in textbooks with different disposition. In predominantly chronologically organized textbooks the legitimations emphasize images depicting historical artifacts, the cultural value of the authorship and genre discussions. Thematically organized textbooks concentrate on legitimations concerning contemporary literature and images, identification and the interplay of the reader and the text.

One conclusion is that albeit all textbooks in this research are intended for the theoretical programs at the upper secondary school the textbooks convey different discourses of literature and thus provide different conditions for the teaching of literature which raise the question of equivalence. A second conclusion is that the interplay between the textbook author and the reader is emphasized although there is a lack of critical and analytical perspective. For example there are generally few references to contemporary theory, and male/female authorships are treated unequally. All in all the textbooks seem to be more concerned with convincing students, in text and images, to read literature than actually provide them with substantial analytical tools.

Keywords: Legitimations of literature, textbook analysis, multimodal discourse analysis, upper secondary school in Sweden, systemic functional linguistics, voices, genre, paratexts.

Denna doktorsavhandling i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL.  
Forskarskolan i utbildningsvetenskap.  
Doktorsavhandling nr 50

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

[www.cul.gu.se](http://www.cul.gu.se)

# Innehåll

FÖRORD .....	11
1 INLEDNING .....	13
1.1 Bakgrund, syfte och frågeställningar .....	13
1.2 Disposition .....	19
2 MATERIAL OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	21
2.1 Material .....	22
2.2 Läroboken som text och dess deltexter .....	26
2.3 Begreppet legitimering .....	28
2.4 Sociosemiotisk språksyn .....	34
2.5 Intertextualitet .....	37
2.5.1 Bachtins dialogism .....	38
2.5.2 Text- och normsamspel .....	39
2.6 Analysen av legitimeringar .....	41
3 TIDIGARE FORSKNING .....	43
3.1 Läromedelsforskning – några tendenser .....	43
3.2 Legitimeringar och litteratursyn i läromedel .....	46
4 LÄROMEDLENS TRÖSKLAR .....	57
4.1 Paratextbegreppet .....	57
4.2 Exempelmanalys .....	60
4.2.1 BRUS framsida – komposition .....	63
4.2.2 BRUS framsida – textens interpersonella betydelse .....	68
4.2.3 BRUS framsida – textens ideationella betydelse .....	74
4.2.4 BRUS förord .....	78
4.2.5 Legitimeringar .....	82
4.3 <i>Svenska i tiden</i> .....	85
4.3.1 Framsidan .....	85
4.3.2 Förord .....	88
4.3.3 Legitimeringar .....	91
4.4 <i>Tidevarv</i> .....	92
4.4.1 Framsidan .....	92
4.4.2 Förord .....	95

4.5	<i>Känslan för ord</i> .....	99
4.5.1	Framsidan .....	99
4.5.2	Baksidan .....	102
4.5.3	Legitimeringar .....	106
4.6	<i>Svenska timmar</i> .....	107
4.6.1	Framsidan .....	107
4.6.2	Förord.....	109
4.6.3	Legitimeringar .....	112
4.7	Sammanfattande diskussion .....	113
5	BILD OCH SKRIFT I SAMSPEL.....	117
5.1	Bakgrund och teoretiska infallsvinklar .....	117
5.2	Martinecs och Salways modell .....	120
5.3	Bildernas utrymme.....	123
5.4	Kapitelbilden .....	124
5.4.1	<i>Svenska timmar</i> .....	124
5.4.2	<i>Tidevarv</i> .....	127
5.4.3	<i>Känslan för ord</i> .....	129
5.4.4	<i>Svenska i tiden</i> .....	131
5.4.5	BRUS .....	132
5.5	Författarporträtt.....	134
5.5.1	<i>Svenska timmar</i> .....	134
5.5.2	<i>Tidevarv</i> .....	137
5.5.3	<i>Svenska i tiden</i> .....	140
5.5.4	BRUS och <i>Känslan för ord</i> .....	141
5.6	Sekundärtext, bildtext och bild.....	143
5.6.1	<i>Svenska timmar</i> .....	143
5.6.2	<i>Tidevarv</i> .....	145
5.7	Primärtext och bild .....	147
5.7.1	BRUS .....	147
5.7.2	<i>Svenska i tiden</i> .....	151
5.7.3	<i>Känslan för ord</i> .....	152
5.8	Sammanfattande diskussion .....	153
6	RÖSTER OM FÖRFATTARSKAP.....	158
6.1	Röstbegreppet .....	159
6.1.1	Textsamspel.....	160



6.1.2 Normsamspel .....	161
6.1.3 Analysens upplägg .....	165
6.2 Urval i antologierna .....	167
6.3 <i>Texter/ Tidevarv</i> .....	169
6.3.1 Per Olov Enquist .....	169
6.3.2 Kerstin Ekman .....	174
6.4 <i>Svenska timmar</i> .....	178
6.4.1 William Shakespeare .....	178
6.4.2 Moa Martinsson .....	182
6.5 <i>Svenska i tiden</i> .....	185
6.5.1 August Strindberg .....	186
6.5.2 William Shakespeare .....	189
6.6 BRUS .....	191
6.6.1 Selma Lagerlöf .....	191
6.6.2 August Strindberg .....	193
6.7 <i>Texter med känsla/ Känslan för ord</i> .....	195
6.7.1 Selma Lagerlöf .....	195
6.7.2 August Strindberg .....	197
6.8 Sammanfattande diskussion .....	200
7 LITTERATURURVAL OCH TAL OM GENRE .....	205
7.1 Bakgrund och utgångspunkter för analysen .....	206
7.1.1 Om genrebegreppet .....	206
7.1.2 Danielssons respektive Englunds modell .....	208
7.1.3 Litterärt högt och lågt: en kritisk diskussion .....	211
7.2 Poesin i närbild .....	213
7.2.1 BRUS .....	215
7.2.2 <i>Känslan för ord</i> .....	217
7.2.3 <i>Tidevarv</i> .....	219
7.2.4 <i>Svenska timmar</i> .....	222
7.2.5 <i>Svenska i tiden</i> .....	224
7.3 Populärlitteratur .....	226
7.3.1 <i>Svenska timmar</i> och <i>Svenska i tiden</i> .....	227
7.3.2 <i>Känslan för ord</i> .....	230
7.3.3 <i>Tidevarv</i> .....	233
7.3.4 BRUS .....	236
7.4 Sakprosans funktioner .....	239

7.4.1 <i>BRUS</i> och <i>Känslan för ord</i> .....	241
7.4.2 <i>Svenska timmar</i> och <i>Tidevarv</i> .....	244
7.4.3 <i>Svenska i tiden</i> .....	246
7.5 Sammanfattande diskussion .....	249
8 LÄROMEDLENS LEGITIMERING AV LITTERATURSTUDIET: SAMMANFATTNING OCH REFLEKTION .....	254
8.1 De dominerande legitimeringarna .....	255
8.2 Olika värdesystem .....	260
8.3 Läsaren i fokus .....	267
8.4 Ett kritiskt förhållningssätt .....	272
8.5 Avslutande ord .....	281
SUMMARY .....	284
LITTERATURFÖRTECKNING .....	293
<i>Läromedel</i> .....	293
<i>Övrig litteratur</i> .....	293
BILAGA 1. PRINCIPER FÖR KVANTIFIERING AV PRIMÄRTEXTER OCH BILDER .....	303
PERSONREGISTER .....	306

# Förord

Det är dags att ta farväl. Att sätta punkt. Fyra år i backspegeln. Minns just nu - sena kvällar, mycket kaffe och en hel del snus.

Att skriva en avhandling är ett stimulerande men mödosamt arbete. Ensamarbete, visst, men i flera avseenden ett teamwork. Jag har under dessa år haft förmånen att bli handledd av docent Anna Nordenstam, som varit huvudhandledare, och docent Andreas Nord. Samarbetet har varit givande på många sätt. Anna och Andreas – ni är skickliga läsare som närmast ”ser allt”. Jag har lärt mig mycket av era kommentarer och synpunkter. Ni har också fått mig att inse vikten av internationella konferenser och kontaktnät. Denna insikt har varit mycket värdefull för mig.

Många förtjänar ett tack. Doktorander och seniora forskare – ingen nämnd, ingen glömd – knutna till det tvärvetenskapliga temaområdet Lärande, text och språk inom forskarskolan CUL och institutionen för litteratur, idéhistoria och religion har bidragit med åtskilliga kloka synpunkter på avhandlingstexten genom åren. Textforskargruppen vid institutionen för svenska språket har också varit ett intressant och produktivt forum för min utveckling.

Olika avhandlingskapitel har även dryftats på seminarier vid andra lärosäten. Jag tackar således Magnus Persson vid Malmö högskola samt Gun Malmgren och Annette Ewald vid Högskolan i Kristianstad för att ni gav mig denna möjlighet.

Stort tack till slutseminarieläsarna Anders Björkvall och Jenny Bergenmar vars konstruktiva kritik fick mig att se avhandlingstexten ur nya perspektiv.

Språket har i slutfasen korrekturlästs av Mikael Nordenfors, Susanne Strömberg Jämsvi och Annette Ewald. Jag tackar er alla för denna hedervärda och viktiga insats!

Kungl och Hvitfeldtska stiftelsen samt Stiftelsen Karl och Betty Warburgs Fond har bidragit med generösa stipendier, vilket har underlättat det avslutande arbetet med avhandlingen.

Slutligen vänder jag mig till den innersta kretsen. Utan er – ingen avhandling. Mina föräldrar och svärföräldrar har heroiskt ställt upp

på alla möjliga sätt och vis så att jag har kunnat slutföra arbetet i tid. Ni är fantastiska! Avhandlingen tillägnar jag min fru Sara, och våra barn Rebecka och Erik. Jag har i egenskap av både pappa och make varit ganska frånvarande den senaste tiden, men nu är det över – nu sätter jag punkt!

Svarte i september 2015

*Christoffer Dahl*

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund, syfte och frågeställningar

Den här avhandlingen handlar om hur dagens läromedel i svenska legitimerar litteraturstudiet.<sup>1</sup> Legitimeringsfrågan framstår som viktig av flera skäl. Ett skäl rör spänningen mellan å ena sidan litteraturläsningens framskjutna position i skolan och å andra sidan ungdomars syn på litteraturundervisning och litteraturläsning överlag. Av hävd utgör skönlitteraturen tillsammans med språket svenskämnets kärna. Den ges i förhållande till andra texter, exempelvis visuella medier, en dominerande position med uppgiften att bland annat ”stimulera elevernas lust att läsa, utmana dem till nya tankesätt och öppna nya perspektiv”.<sup>2</sup> Litteraturstudiet beskrivs i styrdokumentet som något värdefullt i svenskundervisningen. Som kontrast till detta visar undersökningar att läsning av skönlitteratur har minskat bland främst unga män de senaste åren,<sup>3</sup> samt att en stor del av de nyutbildade svensklärarna sällan läser skönlitteratur.<sup>4</sup> Empiriska studier ger därtill vid handen att litteraturstudiets funktion i skolan framstår som diffus. Lotta Bergman skriver i sin avhandling:

[m]in undersökning har visat att flera av de intervjuade eleverna har svårt att finna ett tillfredsställande svar på varför litteratur, som skönlitterär läsning och som litteraturhistorisk kunskap, får så stor plats i svenskämnet.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Begreppet legitimering ges en utförlig presentation i 2.3.

<sup>2</sup> Skolverket, *Kommentar till kursplanerna i svenska 1, 2 och 3*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=sve>. (Hämtad 2015-07-20).

<sup>3</sup> SOU 2012:65, *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*, Stockholm 2012, s. 44f.

<sup>4</sup> Maria Ulfgard, *Att lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*, Göteborg: Makadam förlag 2015.

<sup>5</sup> Lotta Bergman, *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Diss., Malmö: Malmö högskola 2007, s. 336.

Olle Nordberg visar i sin undersökning av 18-åringars litteraturläsning att majoriteten av ungdomarna har en positiv inställning till fiktionsläsning samtidigt som de upplever att skolans litteraturundervisning inte påverkat dem alls.<sup>6</sup> Det finns inga entydiga svar på hur dessa resultat ska tolkas. Och man ska givetvis vara försiktig med att tala om en litteraturläsningens kris i skolan även om rapporter från PISA, som indikerar att svenska 15-åringars läsförståelse successivt sjunkit och nu ligger under genomsnittresultaten för OECD, bör mana till eftertanke.<sup>7</sup> Vad som däremot kan konstateras är att synen på litteratur ändrats över tid. Magnus Persson menar att trots världsbokdagar och godhjärtade läskampanjer är litteraturläsning inte längre självklart på något sätt, eftersom frågorna om vad, hur och varför vi ska läsa har blivit svårare att besvara.<sup>8</sup> Sätter vi legitimeringsfrågan i ett historiskt perspektiv blir skillnaderna uppenbara.

Under 1900-talets första hälft var skönlitteraturen en central del i nationsbygget och i skolans modersmålsämne. Författaren sågs som en moralisk vägvisare för eleven, som genom läsning i skolan fick kunskaper om och insikter i den svenska kulturens utveckling och litterära kanon.<sup>9</sup> Jan Thavenius beskriver denna litteratursyn som att ”verken egentligen inte behövde tolkas och att de inte tolkades och upplevdes olika av olika läsare” eftersom ”i den äkta litteraturen talade de stora personligheterna direkt och oförfalskat till varje läsare”.<sup>10</sup> Det rädde, med Bengt-Göran Martinssons begrepp, en

---

<sup>6</sup> Olle Nordberg, *Nöjesläsare och analytiska texttolkare. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos 18-åringar*, Lic.-avh., Uppsala: Uppsala universitet 2014.

<sup>7</sup> Skolverket, *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, Rapport 398, Stockholm: Skolverket 2013.

<sup>8</sup> Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur 2007, s. 7. Varför läsa litteratur diskuteras även i Margareta Petterssons, ”Varför läsa litteratur?”, *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv Umeå 16–17 november 2007*, Umeå: Umeå universitet 2007.

<sup>9</sup> Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, Diss., Uppsala: Uppsala universitet 1992, s. 16.

<sup>10</sup> Jan Thavenius (red.), ”Gymnasiets litterära kanon”, *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur 1999, s. 125.

*idealistisk* och *romantisk* litteratursyn.<sup>11</sup> Men nya tider skapar nya ideal och i slutet av 1900-talet urskiljer Boel Englund i sin läromedelsanalys en *empirisk-social* litteratursyn som betonar litteraturens verklighetsanknytning och ungdomars föreställnings- och intressevärldar.<sup>12</sup> Sådana genomgripande förändringar får konsekvenser för litteratururvalet och för hur litteraturstudiet perspektiveras. De speglar också en ny attityd till litteratur som hänger samman med samhällliga förändringar. Anthony Giddens beskriver samhällsförändringen som en övergång från moderniteten till senmoderniteten.<sup>13</sup> Kännetecknande för senmoderniteten är att samhället blivit mer individualiserat. Tanken om en kollektiv gemenskap har ersatts av ett starkare fokus på den enskilda individens rättigheter och möjligheter, något som fått till följd att traditionella värderingar och auktoritetsförhållanden luckrats upp.<sup>14</sup> Att skolungdomar ifrågasätter varför de ska ägna sig åt litteraturläsning är således följdenligt.

Senmodernitetens samhälle är också mer mångkulturellt. En ökad global migration betyder att begrepp som kulturarv och nationell identitet blir mer komplexa.<sup>15</sup> Till detta kan läggas att medieekologins ständiga utvidgning gör att litteraturläsning i allt högre grad konkurrerar med andra medieformer och medieuttryck, vilket aktualiserar frågan om litteraturens funktion och värde i relation till andra typer av texter och medier.<sup>16</sup>

Sammantaget är det sannolikt att läromedlen jag undersöker måste förhålla sig till dessa förutsättningar och att det lämnar avtryck i legitimeringarna. En relevant fråga är givetvis varför jag

---

<sup>11</sup> Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*, Diss., Linköping: Linköpings universitet 1989.

<sup>12</sup> Boel Englund, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, Diss. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag 1997.

<sup>13</sup> Anthony Giddens, *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*, övers. Sten Andersson, Göteborg: Daidalos 1999.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> David Miller, *Citizenship and national identity*, Cambridge: Polity Press 2000.

<sup>16</sup> Se Johan Elmfeldt & Per-Olof Erixon, *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskapet*, Stockholm: Symposion 2007.

valt att studera just tryckta läromedel. Man skulle kanske kunna tro att det tryckta läromedlet spelat ut sin roll gentemot digitala läromedel. Emellertid hävdar branschens företrädare att framtidens läromedel snarare utgörs av hybrider där e-läroböcker kompletterar tryckta läromedel.<sup>17</sup> Att det tryckta läromedlet har en stark ställning framgår också av Skolverkets rapport från 2006, bland annat fyller det en *kunskapsgaranterande-auktoriserande* roll.<sup>18</sup> Det betyder att flertalet av lärarna i undersökningen ser det tryckta läromedlet som en form av auktoritativ text som garanterar att läro- och kursplanens mål uppfylls. Läromedlen fyller en *disciplinerande* roll genom att de håller eleverna sysselsatta och därmed upprätthåller ordningen i klassrummet.<sup>19</sup> Lärarna menar också att läromedlet innehåller ett konkret stoffurval som många gånger fungerar mer normerande än de relativt abstrakta riktlinjerna i läroplanen.<sup>20</sup>

En viktig aspekt vad gäller exempelvis diakrona förändringar är att Statens Institut för Läromedel (SIL), som var statens granskningsinstans av läromedel, lades ner 1991. Angerd Eilard menar att skolans decentralisering och frånvaron av en statlig granskande instans har medfört att läromedlen marknadsanpassats.<sup>21</sup> Detta är en intressant fråga som jag berör i det avslutande kapitlet.

En ytterligare anledning till föreliggande studie är att våra kunskaper om litteraturförmedling i 2000-talets läromedel behöver fördjupas. Några forskare har uppmärksammat läromedel från 2000-talets inledande år, till exempel Magnus Persson som bland annat menar att den kritiska läsningen av skönlitteratur lyser med sin frånvaro liksom ”en seriös och nyfiken närkamp med de frågor och problem som följer med den kulturella vändningen och de kulturella

---

<sup>17</sup> Johanna Westlund, ”Behöver stå på egna ben”, *Svensk bokhandel*, nr.7 2011.

<sup>18</sup> Boel Englund, ”Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning”, *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Stockholm: Skolverket 2006, s. 26f.

<sup>19</sup> Ibid. Se Ann-Christine Juhlin Svensson, *Nya redskap för lärande. Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2000.

<sup>20</sup> Tom Wikman, *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*, Diss., Åbo: Åbo akademi 2004, s. 81.

<sup>21</sup> Angerd Eilard, *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*, Diss., Malmö: Malmö högskola 2008, s. 335.



förändringarna”.<sup>22</sup> Liknande iakttagelser gör Katrin Lilja Waltå som studerat legitimeringar i läromedel för yrkesprogram. Lilja Waltå menar att läromedlen i liten utsträckning inbjuder till en reflekterande läsning.<sup>23</sup> Min studie koncentrerar sig emellertid på läromedel för de studieförberedande programmen, vilket även gäller för Caroline Graeskes intersektionella studie. Graeske konstaterar att trots de senaste decenniernas diskussioner och forskning om kanon och genus i litteratur verkar de traditionella köns mönstren vara nästan oförändrade i läromedlen: kanoniserade verk av vita västerländska män dominerar medan kvinnor, icke-västerländska författare och minoriteter i vid mening marginaliseras.<sup>24</sup> Graeske menar att ”värdegrunden, där genus är en central del, tenderar att bli uttryckslös så som den framkommer i detta material”.<sup>25</sup> Graeskes undersökning sätter fingret på två problem i (ett urval av) läromedel från millennieskiftet: dels finns det en ojämn fördelning mellan vilka grupper (med utgångspunkt ibland annat kön och etnicitet) som blir representerade i läromedel, dels är forskningsanknytningen svag. Enligt skollagen ska utbildningen ”vila på vetenskaplig grund”<sup>26</sup> och främja jämställdhet mellan könen.<sup>27</sup> Här fyller läromedlet en viktig funktion att i egenskap av normerande text knyta an till relevant ny forskning och att förmedla litteratur som speglar samhällets mångfald. Denna avhandling belyser emellertid främst hur läromedlen introducerar och legitimerar manliga respektive kvinnliga författare, medan frågor om etnicitet får förhållandevis litet utrymme.

En aspekt jag undersöker är den interpersonella betydelsen: hur läromedlet, i bild och skrift, interagerar med och skapar en bestämd

---

<sup>22</sup> Persson (2007), s. 174.

<sup>23</sup> Katrin Lilja Waltå, *Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modellläsare*, Lic.-avh., Malmö: Malmö högskola 2011, s. 47.

<sup>24</sup> Caroline Graeske, ”Värdefull eller värdelös. Om värdegrund och genus i läroböcker i svenska”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4 2010, Graeske, ”Att läsa med strategi på gymnasiet”, *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), Lund: Studentlitteratur 2015, Graeske, *Fiktions mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design*, Studentlitteratur: Lund 2015.

<sup>25</sup> Graeske (2010).

<sup>26</sup> SFS 2010:800, *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

<sup>27</sup> Ibid.

social relation till läsaren. Läsarrelationen har ägnats begränsad uppmärksamhet i tidigare undersökningar av litteraturförmedling.<sup>28</sup> Eftersom läroplanen betonar att litteraturundervisningen ska stimulera elevens lust och väcka intresse är det rimligt att läsarrelationen blir belyst i en analys som inriktas mot varför man ska studera litteratur i gymnasieskolans svenskämne.<sup>29</sup>

Multimodalitet är också en central faktor i studien. Undersökningar visar att läromedel blivit mer multimodala över tid.<sup>30</sup> Emellertid saknas nyare studier av hur samspelet mellan olika modaliteter förändrats i läromedel diakront, inte minst i fråga om läromedel i litteratur. Den här studien kartlägger ur olika infallsvinklar hur visuella resurser samspelar med skrift och resultatet kan därmed användas för framtida jämförande studier.

Analysen rymmer en kombination av språkvetenskaplig, litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk teoribildning. Med språkvetenskapliga modeller och analysverktyg kan jag underbygga analyserna och visa hur litteraturstudiet legitimeras genom ett komplext samspel mellan det visuella och skriften, där somliga aspekter lyfts fram medan andra tonas ner. Min intention med avhandlingen kan därför ses som ett försök att vidareutveckla det litteraturdidaktiska fältets vad beträffar metod – detta diskuteras mer ingående i nästkommande kapitel.

Med detta sagt är avhandlingens syfte att analysera och jämföra de dominerande legitimeringarna av litteraturstudiet som fem läromedel för gymnasiet ger uttryck för i skrift och bild. Avsikten är att ta ett brett grepp om litteraturstudiets legitimeringar, varför

---

<sup>28</sup> Den enda studien som berör läsarrelationen – om än i liten utsträckning – är Englund (1997).

<sup>29</sup> En studie som undersöker hur lärobokstexten görs intressant är Ulla Ekvall.

”Läroboken – begriplig och intressant?”, *Läroboksspråk: om språk och layout i svenska läroböcker*, Siv Strömquist (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren 1995.

<sup>30</sup> Se Ekvall (1995), Lars Melin, ”Grafisk pyttipanna”, *Läroboksspråk: om språk och layout i svenska läroböcker*, Siv Strömquist (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren 1995, Gunther, Kress, *Before writing. Rethinking the paths to literacy*, London: Routledge 1997, Lars Melin, ”Textbinding och grafisk form”, *Svenskans beskrivning*, SvB. 23, *Förhandlingar vid tjugotredje sammankomsten för svenskans beskrivning*, Göteborg den 15–16 maj 1998, Lund: Lunds University Press 1999.

analysen innefattar fyra aspekter: paratexterna (framsida och förord), bilderna i läromedlen, författarurval och litteratururval. Legitimeringar blir genom jämförelser med tidigare forskning belysta ur ett diakront perspektiv och avsikten med detta är att fördjupa bilden av de värderingar och motiveringar som kännetecknar dagens läromedel och hur de kan förstås. Avhandlingen rymmer därmed en synkron jämförelse av de fem läromedlen, och en diakron där analysmaterialet jämförs med tidigare forskning.

Forskningsfrågorna lyder:

- Vilka legitimeringar av litteraturstudiet dominerar i läromedlen och hur realiserar dessa legitimeringar i skrift och bild? Vilka förändringar över tid kan urskiljas i förhållande till tidigare forskning och hur kan dessa förstås?
- Vilka likheter och olikheter kan identifieras mellan läromedlens legitimeringar och hur dessa uttrycks i skrift och visuellt?

Jag utgår i analysen av legitimeringar från en uppsättning av frågor som rör olika aspekter av litteraturstudiets legitimeringar. Dessa frågor presenteras i 2.3.

## 1.2 Disposition

Nästkommade kapitel tar upp centrala teoretiska utgångspunkter i avhandlingen som rör material, läromedlet som text, legitimeringsbegreppet, sociosemiotisk språksyn och övergripande drag dels i den multimodala modellen som används i kapitel 4 och delvis i kapitel 5, dels i den röstanalys som görs i kapitel 6.

Kapitel 3 redogör för tidigare forskning och presenterar analysmaterialet. Kapitel 4–7 är resultatdelen. I kapitel 4 analyseras läromedlens paratexter – omslag och förord – och hur skrift och bild samspelar för att realisera legitimeringarna. Den multimodala analysen vidareutvecklas i kapitel 5 som undersöker dels vad

bilderna representerar och deras funktioner, dels samspelet mellan bild och text och vilka betydelser detta samspel realiserar.

Kapitel 6 inleds med tidigare forskning och en redogörelse för röstbegreppet. Därefter följer en kartläggning av de författarskap som dominerat över tid och en analys av ett urval av de författarskap som ges störst utrymme synkront. För att undersöka hur författarskapen legitimeras analyseras och jämförs de röster om författarskapen, till exempel om manliga respektive kvinnliga författarskap, som framträder i läromedlen och vad dessa ger uttryck för. Kapitel 7 inleds med en genomgång av tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Efter det beskrivs de förändringar läromedlen uppvisar i fråga om texturval. Jag kartlägger vilka genrer som får större respektive mindre utrymme och hur urvalet legitimeras. Kapitel 8 är en avslutande diskussion som besvarar forskningsfrågorna.

## 2 Material och teoretiska utgångspunkter

Avhandlingen har sin vetenskapliga hemvist i svenska med didaktisk inriktning (SmDi) som är ett förhållandevis ungt tvärvetenskapligt forskningsfält som på olika sätt intresserar sig för frågor som rör läs- och skrivfärdigheter inom ramen för framför allt skolans svenskämne. I de avhandlingar som skrivits i SmDi där litteraturdelen ställs i centrum dominerar receptionsforskning och etnografisk klassrumsforskning som främst söker svaren på vilken litteratur som läses i klassrummet eller i nära anslutning till det.<sup>31</sup> Den här avhandlingen skiljer sig från dessa undersökningar på två sätt: dels är den inte etnografisk, dels kombinerar den litteratur- och språkvetenskaplig teori och metod med didaktik. I detta kapitel redogör jag för begrepp och teoretiska utgångspunkter som är av vikt för avhandlingen i sin helhet medan mer specifik teori och metod beskrivs i resultatkapitlens inledning. Begreppen intertextualitet och röst berörs därmed övergripande i föreliggande kapitel för att ges en noggrannare beskrivning i kapitel 6.

Jag presenterar materialet i 2.1 och därefter redogörs för läroboken som text och de deltexter som analyseras. Vidare definieras och diskuteras begreppet legitimering i 2.3 och 2.4 tar upp avhandlingens sociosemiotiska språksyn. I 2.5 redogörs övergripande för analysbegreppet intertextualitet. Avslutningsvis redovisas analysens upplägg.

---

<sup>31</sup> Peter Degerman, "Litteratur, det är vad man undervisar om", *Det svenska litteraturredidaktiska fältet i förvandling*, Diss., Åbo: Åbo akademi 2013, s. 178, Se Michael Tengberg & Gustaf Skar, "Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning?", *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden*, Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), Göteborg: institutionen för svenska språket 2014, s. 367f.

## 2.1 Material

En vanlig urvalsprincip i tidigare studier har varit att fokusera på de mest populära läromedlen vid en given tidpunkt.<sup>32</sup> Idag är denna princip svår att tillämpa, eftersom utbudet av läromedelspaket, som sorterar under kategorin basläromedel, i skrivande stund uppgår till omkring fyrtio titlar även om vi begränsar oss till de största förlagen som Gleerups, Natur & Kultur, Liber, Studentlitteratur och Sanoma Utbildning (tidigare Bonnier Utbildning). Utöver basläroböcker finns en mycket omfattande mängd kompletterings- och extramaterial. Sten-Olof Ullström skrev 2002 att "[p]arallellt med gymnasieskolans fortsatta tillväxt under 1980- och 1990-talen växer läroboksmarknaden och genom att mängden läroböcker blir större blir situationen mer sammansatt och svårare att överblicka".<sup>33</sup> Utvecklingen därefter har knappast medfört att urvalet blivit enklare. Om ambitionen är att kartlägga de läromedel som säljer bäst borde det enklaste sättet att få information om detta vara att kontakta läroboksförlagen. Men enligt egen erfarenhet betraktar flertalet av förlagen försäljningssiffror som företagshemligheter.<sup>34</sup>

Ett tidskrävande sätt är att kontakta gymnasieskolor för att få reda på vilka läromedel som används. Detta sätt valde jag bort eftersom det skulle kräva olika former av avgränsningar, till exempel geografiska, för att inte bli exceptionellt tidskrävande, samt förutsätta att varje gymnasieskola hade en förteckning över de läromedel som används och rutiner för hur denna information ska förmedlas.

Slutligen blev urvalet textbok och antologi ur fem lärobokspaket för de studieförberedande programmen från de tre största förlagen, Natur & Kultur och Liber i Stockholm samt Gleerups i Malmö, och som fanns på marknaden 2012. Dessa förlag har ett omfattande

---

<sup>32</sup> Se Annica Danielsson, *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, Diss., Lund: Lunds universitet 1988 och Lars Brink (1992).

<sup>33</sup> Sten-Olof Ullström, *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*, Diss., Malmö högskola, Stockholm/Stephag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2002., s. 394.

<sup>34</sup> Detta påstående baseras på den mejlkorrespondens jag hade med förlagen Natur & Kultur, Gleerups, Studentlitteratur, Sanoma (inget svar) samt Liber våren 2012.

sortiment och en lång erfarenhet av läromedelsutgivning. Samtliga läromedel har tryckts i nya upplagor och förlagen marknadsför dem som ”populära”, vilket betyder att läromedlen troligtvis har många läsare, inte minst med tanke på att förlagen är tongivande inom grund- och gymnasieskola.

Av avgränsningsskäl omfattar min studie enbart basläromedel, det vill säga de böcker som ingår i ett paket, eller serie, och vars innehåll primärt är avsett för kursmålen i gymnasiekurserna Svenska 1, 2 och 3. Givetvis – och det vill jag understryka – blir en studie som min begränsad i fråga om generaliserbarhet eftersom den typen av analys jag gör fordrar ett begränsat urval. För att kunna ge en nyanserad och rättvis bild av de legitimeringar av litteraturstudiet som elever får ta del av i svenska skolor valde jag fem lärobokspaket som representerar vissa uppenbara olikheter. Exempelvis rymmer studien både tematiskt disponerade läromedel, *Känslan för ord* och *BRUS*, och kronologiskt disponerade läromedel, *Svenska timmar*, *Svenska i tiden* och *Tidevarv*. Även layouten skiljer sig åt: från ganska traditionell lärobokslayout till veckotidningslayout. Två av läromedlen är också gamla trotjänare från 1990-talet, *Svenska timmar* och *Svenska i tiden*, medan *Tidevarv*, *Känslan för ord* och *BRUS* är produkter från 2000-talet. Dessa olikheter bidrar till en potentiell variation vilket möjliggör en mer mångskiftande bild av de dominerande legitimeringar som förmedlas.

Det bör nämnas att begreppet lärobokspaket förändrats över tid.<sup>35</sup> Tanken med det traditionella lärobokpaketet, som inom svenskämnet brukar förknippas med det så kallade Brodowpaketet,<sup>36</sup> var att de olika komponenterna integrerades i en sammanhållen didaktisk struktur som även rymde en progression.<sup>37</sup> I nyare paket

---

<sup>35</sup> För mer ingående studier om lärobokspaketet ur ett historiskt perspektiv se Bengt-Göran Martinsson, *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960–1979*, Skrifter om utbildningsprogrammets historia nr 9, Lund: arkiv 2004.

<sup>36</sup> Brodowpaketet avser *Svenska för gymnasiet 1–3* av författarna Bengt Brodow, Sven-Gustav Edqvist, Carl Kavaleff & Bengt G. Öh från 1966–70 vilket snabbt ersattes av *Svenska för gymnasieskolan 1–3* från 1973.

<sup>37</sup> Sten-Olof Ullström, ”Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i skolan i gymnasieskolan”, *Läsa bör man..? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Lena Kåreland (red.), Stockholm: Liber 2009, s. 139.

eller serier verkar denna tanke inte vara lika framträdande eftersom delarna inom ett paket eller en serie kan användas mer fristående. Dagens läromedelspaket varierar innehållsmässigt och kan innefatta textbok, handbok och antologi eller vara en kombinerad textbok och antologi. Inte sällan innehåller läromedelspaketen även en digital del, exempelvis e-bok eller digital ljudbok.

Jag har valt läromedel som vänder sig till de studieförberedande programmen eftersom det litterära innehållet i dessa är mer omfattande och fördjupande än i de yrkesförberedande. Med de läromedel jag valt ska målen i Svenska 1, 2 och 3 kunna uppfyllas. Läromedelspaketen rymmer med undantag för *Svenska i tiden* tre delar: en textbok med inriktning mot litteratur (hädanefter kallas den för textbok), en språkbok och en antologi. Analysen av *Svenska i tiden* är koncentrerad till en bok eftersom denna är en kombinerad textbok och antologi. BRUS gör ingen explicit skillnad mellan språk och litteratur varför jag undersöker två textböcker i BRUS: BRUS #01 och BRUS #02. Innehåll som rör grammatik, språkhistoria, språksociologi och dialekter har valts bort i samtliga läromedel.

Nedan redogörs för huvudmaterialet. Efter författare, titel, förlag och årtal för publicering beskrivs kortfattat centrala drag i lärobokspaketet/serien.

- Anita Danielsson & Ulla Siljeholm *Svenska i tiden B röd* (2003).<sup>38</sup> *Svenska i tiden* introducerades 1997 och är ett kronologiskt disponerat läromedel. Jag undersöker det läromedel som är 2003 års version, det vill säga andra upplagan. Förlaget presenterar läromedlet som ett med bredd och variation i både text och bild. I analysen benämns detta läromedel *Svenska i tiden*.
- Leif Eriksson Maria Green och Christer Lundfall *Om Tidevarv. Litteraturbok B* (2004) och *Om Texter. Antologi B*

---

<sup>38</sup> Anita Danielsson & Ulla Siljeholm, *Svenska i tiden B röd*, 2:a upplagan, Stockholm: Natur & Kultur 2003.



(2004).<sup>39</sup> *Om* är ett är kronologiskt disponerat läromedel och presenteras av förlaget som ett läromedel där intertextualitet och dialog präglar litteraturförmedlingen.<sup>40</sup> I analysen benämns textboken *Tidevarv* och antologin *Texter*.

- Annika Bayard & Karin Sjöbeck *BRUS #01. Din guide till litteraturen och språket* (2006), *BRUS #02. Din guide till litteraturen & språket* (2007) och *BRUS Antologin* (2006).<sup>41</sup> *BRUS* är tematiskt disponerat och har uppmärksammats i olika sammanhang som ett läromedel som avviker från den traditionella läromedelsdiskursen.<sup>42</sup> I analysen benämns textböckerna *BRUS* och antologin *BRUS. Antologin*. Emellanåt används även beteckningarna #01 och #02.
- Pia Cederholm & Anders Danell *Känslan för ord. Svenska B* (2007) och *Texter med känsla* (2009).<sup>43</sup> Läromedlet är tematiskt disponerat och presenteras av förlaget som ett populärt läromedel som prioriterar ett vidgat textbegrepp, och blandar populärlitteratur med klassiker.<sup>44</sup> I analysen benämns textboken *Känslan för ord* och antologin *Texter med känsla*.

---

<sup>39</sup> Leif Eriksson, Maria Green & Christer Lundfall, *Om Tidevarv. Litteraturbok B*, Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber 2004 och Eriksson, Green & Lundfall, *Om Texter. Antologi B*, Stockholm Almqvist & Wiksell/Liber 2004.

<sup>40</sup> Liber Läromedel. <https://www.liber.se/Gymnasium/Hogskoleforberedande-amnen/Svenska/Svenska-1/Komplement/Om-serien/> (Hämtad 2015-07-09).

<sup>41</sup> Annika Bayard & Karin Sjöbecks *BRUS #01. Din guide till litteraturen och språket*, Stockholm: Natur & Kultur 2006, Bayard & Sjöbeck. *BRUS #02. Din guide till litteraturen & språket*, Stockholm: Natur & Kultur 2007 och Bayard & Sjöbeck, *BRUS Antologin*, Stockholm: Natur & Kultur 2006.

<sup>42</sup> Se Selander & Rostvall (2008), Göran Hägg. Det är skräpet som säljer. *Aftonbladet* 2008-01-16. European Educational Publishers Group tilldelade *BRUS 1:a* pris i kategorin läroböcker för gymnasiet i EEPG Best Schoolbooks Awards 2007 på Frankfurtmässan.

<sup>43</sup> Pia Cederholm & Anders Danell, *Känslan för ord. Svenska B*, Malmö: Gleerups 2007 och Cederholm & Danell, *Texter med känsla*, Malmö: Gleerups 2009.

<sup>44</sup> Gleerups Förlag.

[http://gleerups.att11.com/entree/modules/newsletters/April10/gy\\_vux.htm](http://gleerups.att11.com/entree/modules/newsletters/April10/gy_vux.htm) (Hämtad 2012-07-10).

- Svante Skoglund *Svenska timmar. Litteraturen* (2012) och *Svenska timmar. Antologin* (2012). *Svenska timmar. Litteraturen* (1991).<sup>45</sup> *Svenska timmar. Litteraturen* är kronologiskt disponerad. Enligt förlaget är *Svenska timmar* ett läromedel där klassikerna och litteraturhistorien ställs i fokus. Den upplaga av *Svenska timmar* jag analyserar är det enda av läromedlen i undersökningen som introducerats efter GY11. *Svenska timmar* har varit i bruk sedan 1991 och kan därmed betraktas som ett framgångsrikt läromedel. Vid två tillfällen jämförs *Svenska timmar* (2012) med *Svenska timmar* (1991). I analysen benämns textboken *Svenska timmar* och antologin *Svenska timmar. Antologin*.

## 2.2 Läroboken som text och dess deltexter

Jag undersöker läroböcker men har valt att huvudsakligen använda benämningen läromedel av praktiska skäl. Eftersom jag många gånger diskuterar aspekter som sammanfaller i både textboken och antologin är benämningen läromedel smidigast att använda.

Läromedel är i sin vidaste mening de verktyg som används i en undervisningssituation av lärare och elever för att nå uppställda mål.<sup>46</sup> Däremot kan inte alla läromedel klassificeras som det Staffan Selander benämner en *pedagogisk text*.<sup>47</sup> En tidningsartikel, ett litterärt verk, en deklaraionsblankett kan med fördel användas i ett pedagogiskt sammanhang men är inte pedagogiska texter som till exempel en lärobok.

Pedagogiska texter utmärks istället av att de är producerade för en bestämd institutionaliserad användning, de struktureras i enlighet med vissa pedagogiska krav vilket kräver ett urval och avgränsning och de ska förklara kunskaper som läraren ska kunna pröva och

---

<sup>45</sup> Svante Skoglund, *Svenska timmar. Litteraturen*, 4:e upplagan, Malmö: Gleerups, Svante Skoglund 2012, Skoglund, *Svenska timmar. Antologin*, 3:e upplagan, Malmö: Gleerups 2012 och Skoglund, *Svenska timmar. Litteraturen*, Malmö: Gleerups 1991.

<sup>46</sup> Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm 2006, s. 6ff.

<sup>47</sup> Staffan Selander, *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*, Lund: Studentlitteratur 1988.

kontrollera.<sup>48</sup> Med hjälp av Selanders karaktäristika kan vi ringa in ett antal gemensamma drag och funktioner för den tryckta läromedelstexten i förhållande till annan sakprosa. Selanders resonemang måste dock nyanseras, eftersom läromedlet som en textuell helhet rymmer flera *deltexter*, och alla är inte pedagogiska enligt de kriterier Selander formulerar.

Jag utgår från och utvecklar den typologi som Boel Englund tillämpar i sin undersökning av läromedel i svenska. Den tar hänsyn till deltexternas funktion enligt följande princip: *primärtexter*, *sekundärtexter* och *pedagogiska primärtexter*.<sup>49</sup> Primärtexter är litteratururvalet, det vill säga de litterära texter som ursprungligen skrivits för andra syften än det pedagogiska, medan sekundärtexter fyller en metafunktion som kommenterar, beledsagar läsaren och förklarar primärtexten. I de pedagogiska primärtexterna, det vill säga arbetsuppgifterna, lärarhandledningen och förord, ges information om hur läroboken ska läsas. Jag urskiljer även en fjärde deltext eftersom skillnader finns mellan de pedagogiska primärtexternas funktioner. Arbetsuppgifternas funktion är att kontrollera elevens förståelse av en särskild primärtext genom olika typer av textuppgifter. De informativa texterna (omslag och förord) fyller en annorlunda funktion eftersom dessa introducerar och anger vilka perspektiv som prioriteras i läromedlen. Sådana texter benämner Gérard Genette *paratexter*.<sup>50</sup> Jag återkommer till hur paratextbegreppet tillämpas i kapitel 4.

Ett kännetecken för läromedlet i litteratur är att det i hög grad är en faktiv text. Christian Mehrstam skriver att:

Till skillnad från en roman, novell eller dikt är läroboken inte självklart litterär – den är vad man skulle kunna kalla en faktiv text snarare än en fiktiv. Samtidigt har just läroboken i litteraturhistoria

---

<sup>48</sup> Ibid., s. 17f.

<sup>49</sup> Englund (1997), s. 7.

<sup>50</sup> Gérard Genette, *Paratexts, Thresholds of interpretation*, Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1997a.

ofta insprängda exempel från fiktiva texter, vilket gör att läsningen kommer att växla mellan faktiv och fiktiv.<sup>51</sup>

Om jag förstår Mehrstam rätt menar han att växlingen sker mellan primärtexterna som representerar fiktion och sekundärtexten som benämns faktiv. Men alla primärtexter i en litteraturhistoria är inte fiktionstexter. Bland dessa finns också genrer som dagböcker, historiska romaner eller litterära krönikor som både rymmer fiktion och fakta. Därtill kan sekundärtexten stilistiskt växla mellan förhållandevis redogörande prosa och drag från fiktionen med bildspråk och dramatiserande beskrivningar. Läromedlet i litteratur är alltså i egenskap av text mångfasetterat vilket får konsekvenser för hur legitimeringarna kan ta sig uttryck. Jag återkommer till detta i avsnittet som behandlar röstbegreppet.

## 2.3 Begreppet legitimering

Theo van Leeuwen har använt begreppet legitimering som ett analytiskt verktyg och menar att

[L]egitimation provides the “explanations” and justifications of the salient elements of the institutional tradition. [It] “explains” the institutional order by ascribing cognitive validity to its objectivated meanings and [...] justifies the institutional order by giving a normative dignity to its practical imperatives.<sup>52</sup>

Legitimeringar är svaren på varför-frågan: ”Varför ska vi göra detta?” eller ”Varför ska vi göra det på detta sätt?”.<sup>53</sup> Att studera hur något legitimeras är att söka svaret på frågan om vilka värden och traditioner en särskild verksamhet vilar på. Liknande resonemang, fast i en litteraturdidaktisk kontext, för Bengt-Göran Martinsson

---

<sup>51</sup> Christian Mehrstam, ”Mellan text och text: Nedre halvan av sidan 306 i *Litteraturorientering för gymnasieskolan*”. i *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Växjö 8-9 januari*, Gun Malmgren och Jan Einarsson (red.), Växjö 2003, s. 144.

<sup>52</sup> Se Theo van Leeuwen, “Legitimation in discourse and communication”, *Discourse & Communication*, vol 1 nr 91 2007. <http://dcm.sagepub.com/content/1/1/91>. (Hämtad 2014-06-07), s. 92.

<sup>53</sup> Ibid. (min övers.), s. 93.

som skriver att litteraturforskningen och pedagogiken är de instanser som främst legitimerar det litterära urvalet och ”som tillhandahåller och tydligast motiverar de normer enligt vilka kanon sätts samman”.<sup>54</sup>

Litteraturens legitimeringar i skolan har undersökts av bland annat Bengt-Göran Martinsson och Magnus Persson.<sup>55</sup> Det finns även andra begrepp som används i studier som inriktar sig mot närbesläktade frågeställningar om litteraturens funktioner och värden i undervisning över tid, till exempel *litteratursyn* eller *tal om litteratur*. Gemensamt för dessa studier är att de idéer som ger litteraturen dess värde och legitimitet i ett analysmaterial ska urskiljas, men hur en sådan operationalisering ska utföras är på intet sätt självklart. Ser vi till en formulering som ”litteraturens värden” ger den lätt intrycket av att all litteratur rymmer en gemensam uppsättning likvärdiga egenskaper. Men som Anders Palm skriver tillskrivs litterära texter olika värden beroende på vem som läser och i vilket sammanhang texten förekommer:

Det gäller för den privata läsningen såväl som för litteraturens roll i den litterära offentligheten, i skolan, värden och i olika verksamheter. Ett litterärt verk är – som all konst – en värdeförsändelse med öppen adress. Och det är mottagaren som väljer och värderar användbarheten, utbytet, behållningen.<sup>56</sup>

Frågan om varför man ska studera litteratur enligt gymnasieskolans läromedel är mot den bakgrunden kanske felställd och borde istället vara varför man studerar en viss form av litteratur (istället för en annan) i gymnasieskolan. Litteraturens vad och varför är sammantvinnade, och detta påpekar även Boel Englund som undersöker gymnasieskolans tal om litteratur i svenska och franska läromedel för gymnasiet från 1920 och 1980 med fokus på vilka värderingar om litteratur som reproducerats över tid:

---

<sup>54</sup> Martinsson (1989), s. 154.

<sup>55</sup> Persson (2007), Brink (1992) och Martinsson (1989).

<sup>56</sup> Anders Palm, ”Egenart, egenskaper och egenvärde”, *Litteraturens värden*, Anders Mortensen (red.), Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2009, s. 306.

I en litteraturuppfattning skulle man analytiskt kunna skilja mellan å ena sidan uppfattningen vad – vilken sorts texter – som räknas som litteratur, å andra sidan en litteratursyn. Den senare skulle då röra uppfattningen om varför dessa texter är litteratur; vad som är deras väsen, vad som skiljer dem från andra och gör dem värdefulla eller hur de bör förklaras.<sup>57</sup>

Englund vill hålla isär litteraturens vad och varför men vidhåller att de sammanfaller. Att frågorna hänger ihop tror jag är en riktig uppfattning. Det förefaller svårt att föra meningsfulla diskussioner om varför texter är värdefulla eller varför litteratur bör studeras om de författarskap och litterära texter som legitimeringarna avser inte blir belysta, och av det skälet kommer jag att ta hänsyn till dessa två aspekter i analysen.

I *Varför läsa litteratur?* undersöker Magnus Persson varför man ska läsa litteratur enligt läromedel och kursplaner för dels grund- och gymnasieskolans svenskämne, dels universitetsämnet litteraturvetenskap. Persson definierar inte innebörden av legitimering i någon strikt mening utan skriver att med legitimering avses de institutionellt producerade legitimeringar som är i omlopp för litteraturläsning inom utbildningssystemet.<sup>58</sup> Persson formulerar sex frågor som används för att ringa in centrala aspekter av legitimeringarna:<sup>59</sup>

1. Är legitimeringarna starka eller svaga? Den nationella idealismen som under 1800-talet använde litteraturläsningen till att skapa fosterländskt sinnade subjekt var ett exempel på en stark legitimering. Finns det någon stark, i bemärkelsen överordnad och genomgripande, motivering för läsningen?

---

<sup>57</sup> Englund (1997), s. 43.

<sup>58</sup> Persson (2007), s. 111.

<sup>59</sup> Ibid., s. 110f. Perssons frågor bygger på Sten Furhammars typer i *Varför läser du?* från 1996 vilka är: *Den opersonliga upplevelseläsningen* som motsvarar underhållningsläsning; *Den opersonliga upplevelseläsningen* som beskrivs som en reflekterande läsning; *Den opersonliga instrumentella läsningen* innebär att läsaren strävar efter att förvärva konkreta kunskaper om sådant de inte nödvändigtvis har en personlig relation till. *Den personliga instrumentella läsningen* har en närmast terapeutisk funktion i form av tröst eller existentiell reflektion.

2. Är legitimeringarna explicita eller implicita? Tar läroboken uttryckligen ställning i frågan varför man ska läsa litteratur eller närmar man sig den indirekt eller inte alls?
3. Är legitimeringarna positiva eller negativa? Utgörs motiveringarna av positivt formulerade argument för läsning eller är motiveringarna snarare negativt bestämda, till exempel på så sätt att litteraturläsning ska motverka populärkultur, massmedier eller någon annan ”fiende”?
4. Har litteraturläsningen ett egenvärde eller ses den som ett medel för något annat?
5. Formuleras legitimeringarna i individuella eller sociala termer?
6. Vilka olika typer av innehållsliga motiveringar kan urskiljas i läroböckerna (till exempel estetiska, etiska, existentiella, politiska)?<sup>60</sup>

Karaktäristiskt för frågorna är att de tar fasta på dels vad legitimeringarna uttrycker innehållsligt (estetiska, etiska etcetera), dels hur detta innehåll tar sig uttryck (stark–svag, explicit–implicit etcetera). Genom att studera hur dessa samverkar och vilka aspekter som respektive lärobok kombinerar möjliggörs en kartläggning av likheter och skillnader mellan läromedlen.

Några kritiska kommentarer är på sin plats. Förutom Furhammars forskningsresultat hänvisar Persson till Christian Kochs undersökning från 1994 av hur danska retorikstudenter motiverar sin litteraturläsning samt Lars Wolfs undersökning från 2002 av hur blivande lärare läser lyrik.<sup>61</sup> Det klargörs emellertid inte varför just de frågor Persson formulerar är viktiga i relation till tidigare forskning av Sten Furhammar, Lars Wolf och Christian

---

<sup>60</sup> Ibid., s. 111f.

<sup>61</sup> Ibid., s. 109f.

Koch.<sup>62</sup> Om legitimeringarna bygger på empiriska resultat eller om de i högre grad är teoretiska konstruktioner diskuteras inte. Jag ser också att frågorna kan vidareutvecklas och förtydligas.

Den första är förhållandevis vagt formulerad. Persson skriver att det som kännetecknar en stark legitimering är ”att den inrymmer någon form av ideologiskt, politiskt eller etiskt innehåll med längre gående anspråk på vad ett fokus på till exempel en behärskning av kommunikativa kompetenser i snäv mening gör”.<sup>63</sup> Det tydliggörs inte om ett läromedel rymmer endast en stark legitimering eller om flera starka legitimeringar kan konkurrera med varandra. Hur man med större precision avgör om en legitimering är stark framgår inte tydligt. En legitimering kan exempelvis ges ökad auktoritet genom att den förknippas med en särskild tradition eller att den hänvisar, direkt eller indirekt, till olika namngivna eller anonymiserade experter på området.<sup>64</sup> I litteraturläromedel hänvisas till litteraturforskare eller institutioner som Skolverket, något bland annat Boel Englund visar i sin avhandling.<sup>65</sup> Förmodligen förekommer sådana hänvisningar i än högre grad under 2000-talet i och med skolans målstyrning och krav på ökad forskningsanknytning. Genom att visa hur legitimeringarna underbyggs, till exempel med eller utan stöd av olika auktoriteter, kan styrkeförhållandet mellan dem blottläggas. I detta spänningsfält kan man fundera över vilka legitimeringar som ges marginellt utrymme, eller inget alls, och de bakomliggande skälen till detta. Denna fråga återkommer jag till i kapitel 6 och slutkapitlet.

Hur avgör man om en legitimering är explicit eller implicit? Persson exemplifierar med pamfletten *Om litteraturen och dess betydelse som bildningsmedel* från 1863 av Rudolf Hjärne som argumenterar för litteraturens bildande och moraliska egenskaper.<sup>66</sup> Hos Hjärne urskiljer Persson explicita legitimeringar; det som påstås om litteraturen ingår i en tydlig argumentation för litteraturens plats i

---

<sup>62</sup> Persson (2007), s. 109.

<sup>63</sup> Ibid., s. 123.

<sup>64</sup> Ibid.

<sup>65</sup> Englund (1997), s. 179f.

<sup>66</sup> Persson (2007), s. 108ff.



skolan.<sup>67</sup> I min undersökning arbetar jag efter principen att för att en legitimering ska benämnas explicit fordras att den tydligt kan sammanföras med varför-frågan, till exempel genom en beskrivning av litteraturens egenskaper. Med sådana ganska vida tolkningsramar får man räkna med olika gränsfall som kommer att diskuteras när de blir aktuella.

Perssons tredje fråga gäller positivt respektive negativt formulerade legitimeringar. Beskrivs litteraturstudiet för läsaren som något entydigt positivt och oproblematiskt eller finns det också kritiskt eller negativt formulerade legitimeringar om författarskap eller särskilda perioder?

Den fjärde frågan avser om litteraturläsningen har ett egenvärde i sig eller om den är ett medel för andra mål. I min undersökning ställer jag frågan om motiveringarna tar upp inomlitterära aspekter, som estetiska verkningsmedel och narratologiska drag, eller om avsikten är att genom litteraturen diskutera andra frågor, till exempel värdegrundsrelaterade. Det förefaller rimligt att läromedlen rymmer en kombination av dessa infallsvinklar. Denna legitimering ser jag som särskilt viktig eftersom den riktar strålkastarljuset mot just frågan om litteraturens egenart i förhållande till andra texter och vilken roll litteraturen kan och bör ha i dagens skola.

Den femte frågan gäller individuell eller social läsning. Uppfattas läsningen fylla en kollektiv gemensamhetsskapande funktion och ses den som en social aktivitet eller är den framför allt en angelägenhet för individen?

Den sista frågan benämns innehållslig och har en nyckelposition eftersom den kanske mer direkt än de övriga frågorna ger svar på varför man ska studera litteratur enligt läromedlen. När jag tidigare i 1.1 kort skissade på litteratursynens förändring under 1900-talet pekade jag ut några viktiga innehållsliga legitimeringar, till exempel den nationalromantiska där läsningen av främst svensk diktkonst skulle stärka elevernas moral och fosterlandskärlek.

Sammanfattningsvis utgår jag i analysen från en uppsättning av frågor som har förtydligats och vidareutvecklats för att kunna användas i analysen av hur litteraturstudiet legitimeras. Avsikten är

---

<sup>67</sup> Ibid.

att dels analysera de legitimeringar som dominerar i fem läromedel för gymnasieskolan, dels jämföra dessa legitimeringar med tidigare forskning av främst Persson och Englund för att kartlägga vilka förändringar som ägt rum de senaste decennierna och vad dessa förändringar säger om förutsättningarna för dagens litteraturundervisning och dess funktion inom svenskämnet. Metodiskt skiljer sig undersökningen från såväl Perssons som övrig tidigare forskning som sysslat med analys av litteraturförmedling i läromedel. Det tillvägagångssätt jag valt ska förstås mot bakgrund av de diskussioner som förts ovan och kan sammanfattas på följande sätt:

- Läromedlet i litteratur är en sammansatt text som rymmer olika deltexter som fyller olika funktioner och som korresponderar med varandra.
- Läromedlet har blivit mer multimodalt över tid.
- I en undersökning av litteraturstudiets legitimeringar i läromedel kan man med fördel kombinera *vad* som legitimeras med *hur* det legitimeras språkligt och visuellt.

I analysen används språkvetenskaplig teori och metod för att kartlägga hur legitimeringarna realiserar i skrift och bild. Jag studerar inte bara hur litteraturstudiet generellt legitimeras som Persson gör, utan även hur urvalet av författare och litterära texter legitimeras.

## 2.4 Sociosemiotisk språksyn

Avhandlingens textteoretiska perspektiv är att texters (bild och skrift) betydelse formas i samspelet med den sociala och kulturella kontexten. Detta betraktelsesätt har sin grund i M.A.K. Hallidays sociosemiotiska språksyn.<sup>68</sup> I det här avsnittet redogörs för ett antal

---

<sup>68</sup> M.A.K. Halliday, *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold 1978.

centrala begrepp som används i den multimodala analysen i kapitel 4 och 5.

Enligt Halliday rymmer all kommunikation tre metafunktioner som realiseras samtidigt i en sats eller text: den *ideationella*, den *interpersonella* och den *textuella*.<sup>69</sup> Ideationell betydelse avser de representationer av – eller idéer om – världen som skapas i en text. Interpersonell betydelse avser hur texten uttrycker en social relation till läsaren/mottagaren, till exempel genom en fråga eller påstående. Den textuella betydelsen avser hur texten binds samman och blir en meningsfull helhet. Texters betydelse bestäms också av det sociala sammanhang de uppstår i, det vill säga *situationskontexten*. I den här studien gör jag ingen specifik analys av situationskontexten. Däremot diskuterar jag hur läromedelsförfattaren kommunicerar med läsaren och vad som accentueras, alternativt inte nämns, i kommunikationssituationen.

Halliday talar även om *kulturkontexten* som är den kontext språket i situationskontexten är inbäddat i, och som ytterst reglerar hur språk skapar mening i olika mänskliga kulturer.<sup>70</sup> Inom kritisk diskursanalys är kulturanalysen viktig för att förstå hur sociala förändringar står i relation till språkliga förändringar.<sup>71</sup> I min studie tar jag i avslutningskapitlet upp hur de legitimeringar som läromedlen realiserar samspekar med sociala och kulturella fenomen som bland annat rör samhällets individualisering.

Halliday berör inte multimodalitet men hans socialkonstruktivistiska språksyn, det vill säga att språket påverkar och påverkas av sociala strukturer, och funktionella grammatik har haft avgörande inflytande på bland annat Gunther Kress och Theo van Leeuwens teorier om multimodal analys.<sup>72</sup> I det närmaste

---

<sup>69</sup> M.A.K. Halliday & Christian M.I.M. Matthiessen, *An Introduction to Functional Grammar*, 3 uppl. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen, London: Arnold 2004.

<sup>70</sup> Ibid., s.5.

<sup>71</sup> Se Roger Fowler, *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*, London: Routledge 1991 och Norman Fairclough, *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press 1992.

<sup>72</sup> Gunther Kress & Theo van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London/New York: Routledge 2006.

redogör jag för några grundläggande teoretiska drag i deras textsyn. Theo van Leeuwen skriver:

Just as in linguistics the focus changed from the ‘sentence’ to the ‘text’ and its ‘context’, and from ‘grammar’ to ‘discourse’, so in social semiotics the focus changed from the ‘sign’ to the way people use semiotic ‘resources’ both to produce communicative artefacts and events and to interpret them – which is also a form of semiotic production – in the context of specific social situations and practices.<sup>73</sup>

Inom traditionell semiotik talar man om *semiotiska tecken* och en stark koppling mellan det betecknade och det betecknande. Denna starka koppling ifrågasätter sociosemiotiken som istället använder begreppet *semiotiska resurser*.

In social semiotics the term ‘resource’ is preferred, because it avoids the impression that ‘what a sign stands for’ is somehow pre-given, and not affected by its use.<sup>74</sup>

Tanken inom sociosemiotiken är att människan beroende på socialt och kulturellt sammanhang använder semiotiska resurser för att kommunicera med andra. Det innebär att semiotiska resurser inte har statiska betydelser utan bär på *betydelsepotentialer*.<sup>75</sup> Skriftspråket kan med fördel precisera tankar och dryfta problem på ett utförligt och diskursivt sätt. Bilden har, med sina specifika semiotiska resurser, en omedelbarhet och visar hur föremål ser ut på ett realistiskt vis och klargör spatiala relationer, till exempel en karta över en stad. Bilden är också effektiv för att etablera interpersonella relationer till mottagaren, till exempel när en avbildad person riktar blicken mot betraktaren och därigenom kräver uppmärksamhet.

När semiotiska resurser organiseras systematiskt talar man om en *semiotisk modalitet*.<sup>76</sup> Den multimodala analysen undersöker hur semiotiska modaliteter förhåller sig till varandra, till exempel mellan skrift och bild. Ett viktigt begrepp i sammanhanget är *skriftelement*

---

<sup>73</sup> Theo van Leeuwen, *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge 2005, s. xi.

<sup>74</sup> *Ibid.*, s. 3.

<sup>75</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 35f.

<sup>76</sup> *Ibid.*, s. 6ff.

som avser de skriftspråkliga och visuella enheter som utgör en multimodal text. Skriftelementen avgränsas i förhållande till varandra genom avstånd, inramning (linje runt om elementet eller färgavvikelse), färg och typografiska resurser som teckenstorlek eller typsnitt.<sup>77</sup> Ju mer ett skriftelement är visuellt framskjutet, desto större betydelse tillskrivs det.

Sammanfattningsvis har de semiotiska modaliteterna skrift och bild olika betydelsepotentialer och min utgångspunkt är att en analys av samspelet mellan skrift och bild i läromedlen kan tillföra nya, väsentliga infallsvinklar på hur litteraturstudiet legitimeras och på så vis bygga vidare på befintlig forskning. Jag föreställer mig att bilden kan förstärka de legitimeringar som skriften ger uttryck för och vice versa, till exempel i fråga om att skapa igenkänning eller markera en särskild tolkningsgemenskap med läsaren.

I kapitel 4 presenteras Kress & van Leeuwens multimodala analysmodell närmare.

## 2.5 Intertextualitet

Att en text står i förbindelse med andra texter, visuella och skriftspråkliga, som lämnar betydelsebärande avtryck i form av bildspråk, citat, hänvisningar och diskurser är också en teoretisk utgångspunkt i avhandlingen. Julia Kristeva myntade, med inspiration från Bachtin, begreppet *intertextualitet* på 1960-talet. Kristeva menar att samband mellan texter kan urskiljas på två grundläggande tidsaxlar: *horisontella* (synkrona) intertexter eller *vertikala* (diakrona) intertexter.<sup>78</sup> Denna textsyn skulle komma att få ett enormt genomslag och påverka litteraturforskare som Roland Barthes och Gérard Genette. Jag återkommer framöver till Genettes specifika form av intertextualitet. Förutom synkrona och diakrona samband finns *explicita* eller *implicita*, *generella* eller *specifika* samband.<sup>79</sup> Idag används begreppet om samband mellan texter: skönlitterära,

---

<sup>77</sup> Ibid., s. 56.

<sup>78</sup> Julia Kristeva, *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*, New York: Columbia University Press 1980.

<sup>79</sup> Anders Olsson, ”Intertextualitet, komparation och reception”, *Litteraturvetenskap – en inledning*, Staffan Bergsten (red.), Lund: Studentlitteratur 1998, s. 51–66.

sakprosa och visuella medier.<sup>80</sup> Genom att kartlägga hur en läromedelstext rymmer spår av andra texter kan idémässiga likheter och skillnader urskiljas och dryftas.

Begreppet intertextualitet har rötterna i en bachtinsk språksyn. Nedan redogörs för centrala tankar hos Bachtin samt vilka teorier om intertextualitet som är relevanta för min studie.<sup>81</sup> Jag återkommer till hur dessa teorier operationaliseras i kapitel 6.

### 2.5.1 Bachtins dialogism

En bärande idé hos Bachtin är att en text inte är statisk utan *dialogisk*. Språket realiseras genom verbala och skriftliga yttranden från dem som deltar i en kommunikativ verksamhet.<sup>82</sup> Ett yttrande är individuellt, men rymmer samtidigt regelbundenheter som är typiska för en given kommunikativ verksamhet. Yttrandet ses som en del i en dialog, en typ av intertextuell kedja där yttrandet blir en länk som dels har en historisk referens, dels har en adressivitet, det vill säga den pekar vidare mot en mottagare, adressaten.<sup>83</sup> I analysen av hur läromedel språkligt legitimerar litteraturstudiet tar jag hänsyn till på vilket sätt adressaten bjuds in i dialogen. Texter som karaktäriseras av låg grad av dialogicitet uppfattar Bachtin som auktoritära texter, medan texter som tillåter flera självständiga röster är *dialogiska* och i extremfallen *polyfona*, det vill säga de rymmer flera stämmor som ger uttryck för en mångfald av medvetanden på lika villkor och vart och ett med sin egen värld i en viss händelses enhet.<sup>84</sup> Polyfoni är enligt Bachtin typisk för Dostojevskijs poetik

---

<sup>80</sup> Jay Clayton & Eric Rothstein, "Figures in the Corpus. Theories of Influence and Intertextuality", *Influence and Intertextuality in Literary History*, Jay Clayton & Eric Rothstein (red.), Madison Wisconsin: University of Wisconsin Press 1991, s.3.

<sup>81</sup> För en mer ingående genomgång av olika typer av intertextualitet över tid såväl teoretiskt som metodiskt hänvisar jag till Graham Allen, *Intertextuality*, 2. uppl. New York: Routledge 2011.

<sup>82</sup> Michail Bachtin & Pavel Nicolajevitj Medvedev, *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. Baltimore: Johns Hopkins U.P. 1978.

<sup>83</sup> Michail Bachtin, "Frågan om talgenre", *Genreteori*, Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.), Lund: Studentlitteratur 1997, s. 237.

<sup>84</sup> *Ibid.*, s. 10.

och förknippas således med skönlitterär text.<sup>85</sup> Begreppet polyfoni är därför knappast användbart i en analys av läromedel eftersom läromedel karaktäriseras av att en röst, läromedelsförfattarens, typiskt står i centrum. Johan L. Tønnesson menar att

[n]år vi nyttar ordet ”fleirstemmig” om sakprosa der forfattarintensjonen står sentralt, meiner vi altså homofon, ikkje polyfon. Ofte vil det fleirstemmige ligge ein stad mellom det homofone og det polyfone: Forfattarane slepp mange stemmer til som gjer langt meir enn å ”kompe”.<sup>86</sup>

Musikmetaforen är effektiv i sammanhanget för det handlar just om i vilken utsträckning läromedelsförfattaren omger sig av ett ”komp”, som ger uttryck för *homofoni*, det vill säga inbjudna röster som är underordande läromedelsförfattarrösten och som perspektiverar och problematiserar ett fenomen. Då en eller flera röster ger uttryck för samma sak som den överordade läromedelsförfattarrösten benämns detta *monofoni*.<sup>87</sup>

Som antytts har Bachtins syn på text sedan några decennier tillbaka haft stor inverkan på språkvetenskaplig forskning som intresserar sig för intertextualitet i sakprosatexter. Det är inom detta forskningsfält min analys befinner sig. Läromedlet kan betraktas som ett slags yttrande, inom ramen för läromedelsgenren, i en intertextuell kedja, med källor från det förflutna, som genom legitimeringarna vidareförmedlar en särskild syn på litteratur till läsaren.

### 2.5.2 Text- och normsamspel

Bente Aamotsbakken diskuterar i en artikel intertextualitet som ett teoretiskt relevant begrepp inom skolforskning, inte minst läromedelsforskning.<sup>88</sup> En aspekt Aamotsbakken tar upp i Julia Kristevas textsyn är hur text och kontext samverkar:

---

<sup>85</sup> Michail Bachtin, *Dostojeskij's poetik*. Gråbo: Anthropos 2010.

<sup>86</sup> Johan L. Tønnesson (red.), ”Alt anna enn diktning”, *Den fleirstemmige sakprosaen*, Bergen: Fagbokforlaget 2002, s. 18.

<sup>87</sup> Monofoni är motsatsen till polyfoni och betyder enstämmighet enligt Tønnesson (2002), s. 226.

<sup>88</sup> Bente Aamotsbakken, ”Pedagogiske intertekster. Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep”, *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske*

Her blir teksten å oppfatte som dobbel i sin natur ved at den inngår både i tekstinterne og teksteksterne diskurser. I en læremiddelkontekst eller en pedagogisk kontekst blir det tekstinterne å se på som selve teksten i for eksempel en lærebok, et oppgavehefte [...] Det teksteksterne kan derimot forbindes med hele samspiller av tekster; det kan handle om en brødtekst enten i form av en nett-tekst eller en læreboktekst i spill med tekster fra andre fag, tekster fra utenomfaglige diskurser som musikk og kunst; i det hele tatt et samspill som kan anta en nær sagt ubegrenset og uavsluttelig karakter.<sup>89</sup>

Aamotsbakkens lyfter fram de två former av samspel som jag grovt sett oppmærksammarm i analysen: *intratextualitet* og *intertextualitet*. Den intratextuella analysen får minst utrymme og begränsar sig till hur litteraturstudiets legitimeringar formas i samspellet mellan paratext och övrig läromedelstext.

Begreppet intertextualitet ges betydligt större plats i avhandlingen och här använder jag en analysmodell som bygger på Norman Faircloughs teorier. Fairclough använder intertextualitet för att studera hur ideologi och maktrelasjoner realiseras i olika texter. Särskilt relationen mellan intertextualitet och hegemoni är viktig hos Fairclough eftersom intertextualitet ”points to the productivity of texts, to how texts can transform prior texts and restructure existing conventions (genres, discourses) to generate new ones”.<sup>90</sup> Med hänvisning till Bachtin menar Fairclough att accenter, diskurser, genrer, stilar och röster bryts mot varandra i texter i högre grad i perioder av omfattande social och kulturell förändring, det vill säga social och kulturell mångfald speglas många gånger i en textuell mångfald: texten speglar kontexten och vice versa.<sup>91</sup>

Fairclough använder begreppen *manifest intertextualitet* och *interdiskursivitet* för att kategorisera intertexter. Manifest intertextualitet kan vara citat, referat eller anföring. Genom att

---

*tekster*, Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), Oslo: Novus förlag 2007.

<sup>89</sup> Ibid., s. 34.

<sup>90</sup> Norman Fairclough (1992), s. 102.

<sup>91</sup> Ibid.



studera manifesta intertexter kan den röst som dominerar alternativt ges mindre utrymme urskiljas i relationen mellan deltagarna i kommunikationen. Interdiskursivitet påminner om Kristevas mer abstrakta intertextualitetsbegrepp och rör samspelet mellan och inom diskurser/genrer.<sup>92</sup> I analysen använder jag den svenska terminologin text- och normsamspel där textsamspel motsvarar manifest intertextualitet och normsamspel avser interdiskursivitet. Normsamspel ges följande definition:<sup>93</sup>

Med begreppet normsamspel friläggs intertextuell påverkan på en mer abstrakt kommunikationsnivå. Det handlar inte, som för textsamspel, om direkta avtryck av andra texter, utan om allmänna inflytanden på och mellan genrer och diskurser [...] Tanken är att en text uppvisar spår av olika textnormer, att den innehåller ekon av andra koder, fragment av sociala språk, omedvetna och indirekta citat etc.<sup>94</sup>

För att gruppera de olika intertexterna utifrån vad de representerar talar Fairclough, precis som Bachtin, om röster.<sup>95</sup> Röstbegreppet definieras närmare i kapitel 6 där det används i analys av hur författarskapen introduceras och legitimeras för läsaren.

## 2.6 Analysen av legitimeringar

Avslutningsvis vill jag redogöra för analysens upplägg.

Första delen, kapitel 4, rör läromedlets paratext. Paratextens funktion är metatextuell eftersom läromedlen här (i regel) introducerar sin litteratursyn samt hur innehållet ska bearbetas. För att analysera legitimeringar utgår jag ifrån en multimodal analysmodell och systemisk funktionell lingvistik. Resultatet av

---

<sup>92</sup> Ibid. s.124ff.

<sup>93</sup> Begreppet normsamspel används bland annat i Per Ledin, ”Intertextualitet, smärta och ett mångstämmigt apotek”, *Till Barbro. Texter och tolkningar tillägnade Barbro Söderberg den 23 september 1997*, Roger Andersson & Patrik Åström (red.), Stockholms: Stockholms universitet, 1997 och Luis Ajagán-Lester, Per Ledin & Henrik Rahm, ”Intertextualiteter”, *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Boel Englund & Per Ledin (red.), Lund: Studentlitteratur 2003.

<sup>94</sup> Ajagán-Lester et al. (2003), s. 225f.

<sup>95</sup> Se Norman Fairclough, *Media Discourse*, New York/London: Arnold 1995, Ledin (1997) samt Henrik Rahm, *På plankbärarnas villkor. Tre dagstidningars bevakning av Sundsvallstrejken 1879*, rapport nr. 31, Lund: Lunds universitet 2000.

analysen fungerar som en jämförelsepunkt för den övriga analysen, framför allt kapitel 5. Avsikten är att undersöka i vilken utsträckning paratexternas legitimeringar präglar det övriga innehållet: om legitimeringarna förstärks och hur detta tar sig uttryck i skrift och bild.

I andra delen (kapitel 5) vidareutvecklas analysen av samspelet mellan skrift och bild. Analysmodellen här är inriktad mot intersemiotiskt meningsskapande och jag gör nedslag i olika typer av samspel mellan skrift och bild. Syftet är att undersöka hur bilder samspelar med skrift och i vilken utsträckning dessa samspel underbygger legitimeringarna i paratexterna.

Tredje delen (kapitel 6) rör de legitimeringar av författarskapen som läromedlen betonar. Först visar jag med en kvantitativ undersökning hur författarurvalet förändrats över tid i läromedlen, med betoning på kanon och manliga och kvinnliga författare. För att underbygga kartläggningen av legitimeringar används begreppet röst med vilket ett urval av de författarskap som ges störst utrymme i läromedlen analyseras.

Fjärde delen (kapitel 7) rör legitimering av texturvalet. Jag undersöker vilka genrer som ges större respektive mindre utrymme och hur genrebegreppet används. Jag tar hjälp av olika genreteorier för att kartlägga hur de legitimeras.

Vidare använder jag kursiv stil för att markera dels begrepp när de introduceras, dels ord eller fraser i citat som diskuteras i analysen framför allt i kapitel 4 och 6. I de fall kursiveringar i citat är originalets anges detta.

## 3 Tidigare forskning

Den tvärvetenskapliga ansatsen medför att flera forskningstraditioner inryms i avhandlingen: läromedelsforskning, språkvetenskaplig forskning, litteraturvetenskaplig forskning och ämnesdidaktisk forskning. För att undvika en utrymmeskrävande forskningsgenomgång behandlar redogörelsen i detta kapitel läromedelsforskning om litteraturförmedling som har betydelse för avhandlingen som helhet. Principen är att varje analyskapitel inleds med ett avsnitt som tar upp tidigare forskning som är relevant för just det kapitlet.

I avsnitt 3.1 lyfter jag fram generella infallsvinklar på dagens läromedelsforskning och redogör endast undantagsvis för exempelvis forskningsresultat. Därefter presenteras och diskuteras mer ingående forskning som undersökt legitimeringar och/eller litteratursyn i läromedel både för grund- och gymnasieskolan.

### 3.1 Läromedelsforskning – några tendenser

Enligt Boel Englund är läromedelsforskning eftersatt i Sverige.<sup>96</sup> Dock tyder mycket på ett tilltagande intresse det senaste decenniet i Norden. I Danmark finns National videntcenter for læremidler, University college Lillebælt, som bland utvecklar metoder för analys av läromedel och koncept för läromedelsproduktion.<sup>97</sup> I Norge har vid Högskolan i Vestfold en rad forskare producerat viktiga läromedelsanalyser, till exempel Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen och Norunn Askeland, vid Senter for pedagogiske tekster og læreprocesser.<sup>98</sup> I Sverige finns Didaktikdesign, en forskningsmiljö vid Stockholms universitet med bland annat Staffan Selander, där man undersöker representationer av kunskaper och hur mening skapas i olika lärande sammanhang, till exempel i läromedel. Ett viktigt internationellt forskarnätverk är IARTEM

---

<sup>96</sup> Englund (2006), s. 18.

<sup>97</sup> <http://www.ucsyd.dk/videncentre/videncentret-laeremiddeldk/> (Hämtad 2015-06-02).

<sup>98</sup> Se Askeland, Maagerø & Aamotsbakken (2013) och Susanne V. Knudsen (2013).

(The International Association for Research on Textbooks and Educational Media) som ordnar konferenser där olika perspektiv på läromedel är i centrum.

Den läromedelsforskning som bedrivs kan grovt sett indelas i tre områden: *produktorienterad*, *användarorienterad* och *processororienterad*.<sup>99</sup> Produktorienterad forskning, till vilken denna studie ansluter sig, kartlägger och analyserar de värderingar som läromedel explicit eller implicit ger uttryck för. Användarorienterad forskning intresserar sig för perspektiv på hur läromedel används av lärare och elever. Processinriktade undersökningar inriktar sig mot på läromedlets marknadsföring, distribution och utvecklingsprocessen från idé till produkt.<sup>100</sup>

Några produktorienterade ämnesdidaktiska studier är Niklas Ammerts avhandling om historiemedvetande i läromedel.<sup>101</sup> Lotta Olvegårds avhandling kartlägger i vilken utsträckning läromedel i historia framstår som begripliga för elever med svenska som andraspråk.<sup>102</sup> Jörgen Mattlar gör en ideologianalys av läromedel i svenska som andraspråk och konstaterar att det finns ideologiska skillnaderna, vilket enligt Mattlar skärper kraven på att lärarna reflekterar över läromedlets innehåll.<sup>103</sup> Katrin Lilja Waltå har ett litteraturdidaktiskt fokus och analyserar i sin licentiatavhandling, och kommande avhandling, läromedel i svenska för yrkesförberedande program och deras syn på kunskap och bildning.<sup>104</sup>

Produktorienterade studier med inriktning mot multimodalitet ska också nämnas, till exempel Pia Nygård Larssons avhandling som

---

<sup>99</sup> Skolverket, *Läromedlets roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Stockholm: Skolverket 2006, s. 7.

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Pia Nygård Larsson, *Biologiämnets texter. Text språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*, Diss. Malmö högskola 2011 och Niklas Ammert, *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Diss., Lunds universitet, Uppsala: Sisyfos 2008.

<sup>102</sup> Lotta Olvegård, *Herrevälde: är det bara killar eller? Andraspråks elever möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*, Diss., Göteborg: Göteborgs universitet 2014.

<sup>103</sup> Mattlar, Jörgen, *Skolbokspropaganda. En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*, Diss., Uppsala: Uppsala universitet 2008.

<sup>104</sup> Lilja Waltå (2011).

rör hur visuella och skriftspråkliga element samspelar i läromedel i biologi. Selander och Skjelbred diskuterar läromedlets pedagogiska design som bland annat avser hur skrift och visuella resurser formar en specifik pedagogisk struktur.<sup>105</sup> Andra studier analyserar hur färg kan markera en särskild läsväg och hur bilder kan beskriva komplexa rumsliga relationer.<sup>106</sup> Studier av hur visuella resurser används i läromedel i litteratur är ovanliga, med undantag för Englund som övergripande diskuterar bildernas funktion i sin avhandling.<sup>107</sup>

I Monica Reichenbergs bibliografi över läromedelsforskning framgår att produktorienterade undersökningar dominerar och att endast ett fåtal är användar- och processinriktade.<sup>108</sup> En historiedidaktisk och processinriktad studie är Sture Långströms avhandling *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie* från 1997 i vilken Långström intervjuar tretton läromedelsförfattare om hur och varför läromedlen skrevs.<sup>109</sup> Med tanke på det begränsade forskningsläget är Skolverkets rapport *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* från 2006 viktig eftersom den dels är en nationell enkätundersökning, dels koncentrerar sig på användarperspektivet.<sup>110</sup> Rapporten visar att val och användning av läromedel styrs av faktorer som elevernas förutsättningar och lärarnas pedagogiska grundsyn. Trots bitvis stora skillnader i läromedelsanvändning mellan ämnen och årskurser visar enkätundersökningen att läroböcker och andra tryckta läromedel fortfarande har en stark ställning i undervisningen.<sup>111</sup>

Skolverkets rapport innehåller också en processinriktad delstudie av ämnena bild, engelska och samhällskunskap, vilken dels bygger på

---

<sup>105</sup> Selander & Skjelbred (2004), se Selander & Rostvall (2009).

<sup>106</sup> Se Kress (1997) och Kress & van Leeuwen (2006).

<sup>107</sup> Englund (1997)

<sup>108</sup> Monica Reichenberg, ”Forskning om läromedel”, *Sveriges läromedelsförfattares förbund* 2010.

[http://www.slff.se/files/SLFFs\\_Forskningsbibliografi\\_070830\\_\(2\).pdf](http://www.slff.se/files/SLFFs_Forskningsbibliografi_070830_(2).pdf).  
(Hämtad 2012-02-10).

<sup>109</sup> Sture Långström, *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*, Diss., Umeå: Umeå universitet 1997.

<sup>110</sup> Skolverket (2006).

<sup>111</sup> Ibid., s. 139.

intervjuer av tolv läromedelsförfattare – fyra i respektive ämne, dels nio förlagspersoner från sex läromedelsförlag.<sup>112</sup> Slutsatserna av intervjuerna kan sammanfattas på följande vis:

- Marknadsandelar och lärarnas behov styr tillkomsten av ett läromedel.
- Förlagen är i första hand intresserade av vad läraren efterfrågar – i andra hand eleven.
- Minst 9 av 10 av alla läromedelsförfattare är lärare.
- Även om läromedlet är förlagsstyrt har författare med erfarenhet stort inflytande över den kommande produkten.<sup>113</sup>

Även i Caroline Graeskes *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design* från 2015, som bland annat rymmer ett processperspektiv, framgår i intervjuer med läromedelsutvecklare och läromedelsförfattare att lärarnas undervisningserfarenheter är värdefulla.<sup>114</sup> Studien visar därutöver att lärobokstraditionen har en viss betydelse för utformningen av läroboken medan forskningsanknytning spelar mindre roll.<sup>115</sup>

### 3.2 Legitimeringar och litteratursyn i läromedel

Detta avsnitt tar upp tidigare forskning om litteratursyn och legitimering. Samtliga undersökningar som behandlas tas upp i analysdelen där de diskuteras mer ingående. Fokus i framställningen nedan är vilka legitimeringar alternativt litteratursyner som urskilts.

---

<sup>112</sup> Ulrika Sutorius, ”Från idé till färdigt läromedel”, *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Stockholm: Skolverket 2006, s. 143ff.

<sup>113</sup> Ibid.

<sup>114</sup> Graeske (2015), s. 110.

<sup>115</sup> Ibid.

Bengt-Göran Martinssons syfte i sin avhandling *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968* från 1989 är att

beskriva delar av litteraturens liv inom litteraturundervisningen i svenskt gymnasium 1865–1968 samt genom ett kompletterande källmaterial (debatt, litteraturforskning och officiella dokument) identifiera och beskriva några av de faktorer som styrkt och påverkat denna form av litterärt liv.<sup>116</sup>

Martinsson tar hjälp av begreppet litterära förhållningssätt som rymmer följande aspekter: verksyn, författarsyn och litteratursyn.<sup>117</sup> Analysmaterialet utgörs av studentuppsatser mellan 1865 och 1968 och Martinsson identifierar i dessa tre förhållningssätt som avlöser varandra kronologiskt: det *idealistiska*, det *historisk–empiriska* samt det *psykologisk–symboliska*.<sup>118</sup> De viktigaste skillnaderna mellan förhållningssätten menar Martinsson är att det idealistiska förhållningssättet håller författaren och verket ovanför verkligheten; litteraturen betraktas som icke-mimetisk.<sup>119</sup> Det historisk–empiriska förhållningssättet ser ”litteraturen som en produkt av en historisk situation och som en skildrare av en yttre värld” och det psykologisk–symboliska menar att litteraturen överlag är ämnad för att ”skildra människans villkor symboliskt”.<sup>120</sup> Min avsikt är precis som Martinssons att undersöka talet om författarskap och verk samt att uppmärksamma hur litteraturstudiet som helhet värderas och legitimeras.

En undersökning som ligger nära min egen i fråga om både teori och metod är Boel Englunds avhandling *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande* från 1997 som belyser litteraturens symboliska värde och hierarkisering i gymnasieskolans litteraturundervisning i Sverige jämfört med Frankrike under 1900-talet.<sup>121</sup> Analysen blottlägger

---

<sup>116</sup> Martinsson (1989), s. 26.

<sup>117</sup> Ibid.

<sup>118</sup> Ibid., s. 42ff.

<sup>119</sup> Ibid., s. 60.

<sup>120</sup> Ibid.

<sup>121</sup> Englund (1997).

viktiga skillnader i några av de mest spridda svenska och franska litteraturläroböckerna och skolantologierna vid två tillfällen: 1920 och 1980. Urvalet i de franska antologierna karaktäriseras av små förändringar medan den svenska utvecklingen är mer dramatisk, vilken i grova drag består i att prosan övertar poesins dominerande position samt att den litterära sakprosan (essäer, reseskildringar etcetera) närmast försvinner.

I båda länderna utgörs urvalet i antologierna 1980 fortfarande av litteratur skriven av författare från det bildade kretsloppet, men skillnaden är att de svenska antologierna även rymmer populärkulturella genrer som deckaren och science fiction.<sup>122</sup> Englund ställer den viktiga frågan hur skillnaderna mellan länderna, som på det hela taget uppvisar liknande samhällsutveckling, kan förklaras.

En delförklaring kan vara skillnader i statsmaktens sociala förankring. En annan kan vara att den franska sekundärundervisningen haft en mycket stark autonomi. Det är också möjligt att det franska litteraturstudiet hela tiden representerat en socialt giltig diskurs.<sup>123</sup>

En betydande faktor är den rad av reformer som svensk skola genomgick under 1900-talets senare del, främst enhetskolans införande. Dessa bakomliggande faktorer återkopplar jag till i slutkapitlet där litteraturstudiets legitimeringar synkront ska förstås och tolkas ur ett diakront perspektiv.

Annica Danielsson undersöker i avhandlingen *Tre antologier – tre verkligheter: En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975* gymnasiets litteraturförmedling, ur ett litterärt och tematiskt perspektiv.<sup>124</sup> Danielsson studie visar, liksom Englunds, på en

---

<sup>122</sup> Ibid.

<sup>123</sup> Ibid., s. 273.

<sup>124</sup> Annica Danielsson (1988). Danielssons huvudmaterial utgörs av Gunnar Tideström och Bernhard Tarschys, *Dikt och tanke genom sekler. Litteratururval för gymnasiet*, I–III, Lund 1955–66; Gunnar Tideström och Bernhard Tarschys, *Dikt och tanke. Litteratururval för gymnasiet*, I–III. Lund 1967–70; Gunnar Tideström och Bernhard Tarschys, *Dikt och tanke. Litteratururval för gymnasieskolans tre- och fyraåriga linjer*, I–III, Lund 1972–75; Bengt Brodow m.fl., *Svenska för gymnasiet*, 1–3, Stockholm 1966–70; Bengt Brodow med flera, *Svenska för gymnasieskolan*, 1–3, Stockholm 1971–73.



genremässig ompositionering över tid i läromedlens primärtexter. Förändringarna kan spåras i en förskjutning från ett litterärt bildningsämne till det kommunikationsämne som föreskrivs i 1965 års läroplan. I den framgår att lärarna kan väcka elevernas engagemang och av den anledningen

koncentrera läsningen till vissa sådana ämnesområden som kan inspirera till engagerad läsning och diskussion. Exempel erbjuder science fictionlitteraturen, natur- och reseskildringar och verk som sysslar med ungdoms- och yrkesproblem.<sup>125</sup>

Här ges uttryck för en vidareutveckling av det som initierades i 1956 års metodiska anvisningar, nämligen att litteraturbegreppet vidgas, vilket 1956 avsåg läsning av förebildlig svensk sakprosa och litterärt betonad sakprosa som litterära eller filosofiska uppsatser.<sup>126</sup> I *Svenska för gymnasieskolan* handlar vidgningen om att sakprosorna vinner terräng, genom att debattartiklar, facktidsskrifter, utredningar och dagstidningar ges utrymme i läromedlet.<sup>127</sup> Sett till de teman som valts, ”Svensktoppen”, ”Serier”, ”Veckotidningar”, ”Könsroller”, ”Reklam” och ”Miljö”, kan man även konstatera att populärkulturen här blivit en del av gymnasieskolans litteraturförmedling.<sup>128</sup>

Lars Brink undersöker i sin avhandling *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läroböcker 1910–1945* från 1992 kanon i läromedel från 1910 till 1945. Brink problematiserar bland annat Beng-Göran Martinssons resultat. När Brink prövar de tre litteratursynerna på ett material som huvudsakligen utgörs av läroböcker kan han dels inte se att litteratursynerna avlöser varandra eller att de renodlas i någon av läroböckerna, dels inte finna belägg för den psykologisk-symboliska litteratursynen överhuvudtaget.<sup>129</sup> Istället menar Brink att läroböckerna under tidsperioden växlar mellan den idealistiska och historisk-empiriska litteratursynen.<sup>130</sup> Det tycks vara svårt att tala om skolans litteratursyn i singular vid en

---

<sup>125</sup> Danielsson (1988), s. 30.

<sup>126</sup> Ibid., s. 23.

<sup>127</sup> Ibid., s. 66.

<sup>128</sup> Ibid.

<sup>129</sup> Brink (1992).

<sup>130</sup> Ibid.

given historisk tidpunkt eftersom den inte uppvisar en enhetlighet utan tar sig varierande uttryck beroende på val av analysmaterial. Det är förmodligen mer riktigt att tala om olika kompatibla eller konkurrerande litteratursyner som realiseras i läroböcker, litteraturforskningen och styrdokumentet. En viktig iakttagelse Brink gör är att läromedlen innehållsmässigt inte alltid följer de läroplansförändringar som äger rum:

Det är också viktigt att notera att utgivarna och förlagen gärna hänvisade till läroplansförändringar men det var därmed inte givet att de nya läroböckerna var avpassade efter de nya signalerna.<sup>131</sup>

Traditionens makt berör även Magnus Persson i *Varför läsa litteratur?* från 2007. Persson har utifrån syftet att undersöka hur styrdokument och läromedel legitimerar litteraturläsning granskat ett stort antal kursplaner, från Lgr 62 och framåt, och läromedel i svenska för grundskola och gymnasium samt läromedel i litteraturvetenskap för högskola och universitet. Persson skriver att "[m]in inventering och undersökning av läroböcker i svenska pekar framför allt på att den kulturella vändningens genomslag är betydligt svagare i läroböckerna än i styrdokumentet".<sup>132</sup>

Ett centralt begrepp i Perssons undersökning är *den kulturella vändningen* (*The Cultural Turn*). Kortfattat syftar den kulturella vändningen på kulturbegreppets vidgning under 1960-talet, från att avse estetiska/konstnärliga uttryck till att inbegripa i stort sett alla sociala fenomen. Detta resulterade i en livlig interaktion mellan human- och samhällsvetenskaperna. Kultur började tolkas som "texter", semiotiska resurser, som uttryckte social tillhörighet och identitetsskapande processer. En sådan radikal begreppsförvandling får förstås omfattande konsekvenser för synen på exempelvis kulturellt högt och lågt. Med hänvisning till sociologen David Chaney menar Persson att den kulturella vändningen bidragit till att öka "vår förståelse av social förändring, kulturell reproduktion, representationers sätt att fungera, samt konsumtion och stil".<sup>133</sup>

---

<sup>131</sup> Ibid., s. 285.

<sup>132</sup> Persson (2007), s. 90.

<sup>133</sup> Ibid., s. 31

Persson menar att den kulturella vändningen märks betydligt mindre i läromedlen än i styrdokumentet.<sup>134</sup> Även om revideringar i läromedlen förekommer utmärks innehållet fortfarande av det västerländska kulturarvet.<sup>135</sup> De legitimeringar som Persson framför allt finner i läromedlen är ”explicita, svaga, positivt formulerade och individualistiskt präglade”.<sup>136</sup> Läromedel för de studieförberedande programmets betonar i högre grad än i styrdokumentet ”kunskaper om litteratur, litteraturhistoria, litterär terminologi” och ”de inomlitterära dimensionerna i litteraturstudiet”.<sup>137</sup> Av Perssons resonemang, men även Brinks, kan vi sluta oss till att yttre faktorer som framförallt styrdokument verkar spela mindre roll för läromedlens form och innehåll än vad läromedelsgenrens egen tradition gör.

Persson menar att den kulturella vändningen fått svagt genomslag i läromedlen och att kulturarvet fortfarande utgör en dominerande legitimering. Emellertid är litteratururvalet i svenska läromedel mindre inriktat mot exempelvis den nationella litteraturen jämfört med danska läromedel för gymnasieskolan. Bengt Sjöstedt visar i sin jämförande undersökning av modersmålsundervisning i Danmark och Sverige att de danska lärarna använder i allt väsentligt litteratur skriven av danska författare, 85 procent, vilket kan jämföras med Sverige där lärarna uppgav att 48 procent av litteraturen var svensk.<sup>138</sup> Det viktiga med Sjöstedts undersökning är att den belyser svensk litteraturundervisning i förhållande till ett närliggande nordiskt land. Centrala resultat är att de danska gymnasierna fokuserar på krävande texter som ska utmana eleverna, kritisk närläsning och att eleverna ska tillägna sig ett ämnesspråk. Den danska ämneskonstruktionen kännetecknas jämfört med den svenska av tydlig ämnesspecialisering och stark ämnesinramning. De legitimeringar som dominerar handlar om att litteraturstudiet ska

---

<sup>134</sup> Ibid., s. 170.

<sup>135</sup> Ibid.

<sup>136</sup> Ibid., s. 156.

<sup>137</sup> Ibid., s. 167ff.

<sup>138</sup> Bengt Sjöstedt, *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*, Diss. Malmö: Malmö högskola 2013, s.168f.

fylla en bildande funktion och att det ska utveckla elevernas kritiska och analytiska förmåga. Skillnaden mellan svensk och dansk litteraturundervisning påminner en del om skillnaden mellan den franska och svenska som Englund kartlagt. Dessa resultat ger nödvändiga perspektiv på litteraturförmedlingen i svenska läromedel och litteraturundervisningen generellt i svensk skola.

Tradition och förnyelse är ett ledmotiv i min licentiatavhandling.<sup>139</sup> I den analyseras läromedlet *BRUS* som jag menar representerar en rad förnyande drag. Mest iögonfallande är designen eftersom *BRUS* ser ut som en veckotidning. Därutöver införlivas populärlitterära texter, skönlitteratur blandas med sakprosa och visuella resurser – både bilder och grafik – används i hög grad. Läromedelsförfattarna får mycket litet utrymme medan textuppgifterna får desto större. Slutsatsen blir att de förnyande dragen används för att locka till vidare läsning och inte för att fungera som en normkritisk röst som lyfter och ifrågasätter värdehierarkier, till exempel litteratururval eller val av författarskap. Mike Featherstone talar om estetiseringen av livet, det vill säga den postmoderna kulturens förkärlek för att designa tillvaron.<sup>140</sup> Denna princip är påtaglig i *BRUS* som är en väldesignad lärobok som huvudsakligen betonar upplevelseläsning, medan analytisk och kritisk läsning tonas ner.

En artikel jag hänvisar till i licentiatavhandlingen är Naomi Silvermans ”From the Ivory Tower to the Bottom Line” från 1991 om vad som skulle kunna vara kännetecknande för postmodernitetens läromedel. Silverman pekar ut tre viktiga kännetecken:

1. First, the goal of the text is not only to disseminate objective data and information, but also to stimulate the student to think critically and analytically; to lead the student to recognize that all knowledge is mediated by the ‘knower’; to engage the student in a dialogue with the text.

---

<sup>139</sup> Christoffer Dahl, *Ett annorlunda BRUS. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*, Lic.-avh., Malmö: Malmö högskola 2010.

<sup>140</sup> Ibid., s. 38.

2. The author contextualizes the content of the text [...] The text refers to the history of ideas, to intellectual traditions and schools of thought that inform current thinking on its subject; the author puts the material in a social/historical/political context [...] and recognizing that knowledge, ideas, and interpretative frameworks in any subject continually change over the course of time.
3. The author weaves voices other than his or her own into the text (to illustrate and enliven abstract concepts and also to present a range of views on a given topic).<sup>141</sup>

Silvermans beskrivning åsyftar läromedlet generellt, men är även relevant för läromedel i litteratur. Första punkten avser hur läromedelstexten ska stimulera till såväl kritisk reflektion som att läsaren går i dialog med läromedelstexten. Andra punkten pekar på vikten av att läromedlet klargör att händelser och fenomen tolkats olika över tid och att tolkningsverksamhet är beroende av kulturella, sociala och politiska diskurser. Silverman menar även att den postmoderna läroboken bör rymma en metareflexiv nivå som inte bara kontextualiserar urvalet utan också litteraturstudiet i sig och dess förändringar. Silvermans tredje punkt handlar om att läromedlet införlivar andra röster än läromedelsförfattarnas för att åskådliggöra hur ett och samma fenomen kan tolkas på skilda sätt beroende på det perspektiv som anläggs. Samtliga tre perspektiv är viktiga i avhandlingen och jag återkommer till dem i både analysen och den avslutande diskussionen.

Angerd Eilards avhandling *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007* från 2008 analyserar läsebokens diskursiva utveckling från 1962 till 2007 med syftet att ”synliggöra och utforska representationer av genus, etnicitet och generation i läseböcker, som används eller sedan år 1962 har använts i den svenska grundskolan”.<sup>142</sup> Även om läseböcker för barn både form- och innehållsmässigt skiljer sig från svenskböcker för gymnasieskolan är hennes klarläggande av läseböckernas och delvis styrdokumentens innehållsliga förändringar

---

<sup>141</sup> Naomi Silverman, ”From the Ivory Tower to the Bottom Line”, *Textbooks in American Society: Policy, Politics, and Pedagogy*, Philip G. Altbach (red.), State University of New York 1991, s. 179.

<sup>142</sup> Eilard (2008), s. 330.

av intresse för min undersökning. Eilard skriver att "[d]e nya läroplanerna *Lpo/Lpf 94* gav uttryck för en socialkonstruktivistisk kunskapssyn och undervisning i vilken värdegrundsfrågor som genus och mångfald skrevs fram".<sup>143</sup> Analysen av läseböckernas bilder ger vid handen att "lustmänniskan" ersätter "pliktmänniskan" under 1980-talet, och att detta når sin höjdpunkt 1990. Här kan vi tala om legitimeringar som understryker nöjeslystnad och det karnevaliska.<sup>144</sup>

Sten-Olof Ullströms litteraturdidaktiska avhandling *Liket och oliket. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* från 2002 om hur bilden av Strindberg förändrats i gymnasieskolans läromedel under 1900-talet bör också nämnas.<sup>145</sup> Ullströms omfångsrika studie ger läsaren en god inblick i centrala legitimeringar under 1900-talet av litteraturstudiet i allmänhet och Strindberg i synnerhet. Enligt Ullström kännetecknas nya läromedel från 1990-talet av att läromedelsförfattarna försöker reducera avståndet mellan elevernas verklighet och Strindbergs textvärld med en röst som tangerar en lätt "populistiskt övertalande underton" och att läsaren ska glömma kvinnohataren och galningen Strindberg för att istället njuta av naturupptäckaren och stadsskildraren.<sup>146</sup> Iakttagelsen är viktig och kan kopplas till diskussionen ovan om att litteraturstudiet är förenat med det nöjes- och lustfyllda medan sådant som kan upplevas som kontroversiellt tonas ner eller plockas bort.

Ulrika Tornbergs språkdidaktiska undersökning kartlägger hur läromedel alltmer belyser klassrummets mångfald och elevernas individuella erfarenheter.<sup>147</sup> Tornberg jämför läromedel i tyska från 1960 och 1990 och konstaterar att de nyare i större utsträckning tar fasta på ett flerstämmigt meningsskapande. Samtidigt lever traditionellt tankegods från 60-talet kvar i form av ämnes- och

---

<sup>143</sup> Ibid., s. 330ff.

<sup>144</sup> Ibid., s. 417.

<sup>145</sup> Ullström (2002).

<sup>146</sup> Ibid., s. 396.

<sup>147</sup> Ulrika Tornberg, *Om språkundervisningen i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läroböcker från 1962 till 2000*. Diss., Uppsala: Uppsala universitet 2000.

färdighetsövningar.<sup>148</sup> Även om Tornbergs analysmaterial inte är svenskböcker är resultatet relevant eftersom det, precis som Englunds, Danielssons och Sjöstedts undersökning, pekar på hur urvalet i läromedel i större utsträckning införlivar texter från olika kulturer och har en jämnare fördelning mellan manliga och kvinnliga författare.

Ett ytterligare bidrag av vikt är Caroline Graeskes intersektionella studie ”Värdefull eller värdelös” i vilken tre läromedel i svenska analyseras: *Den levande litteraturen* (1995), Svante Skoglunds *Texter och tankar. 1900-talets litteratur* (1998) samt Hans-Erik Ekengren och Brita Lorentzon Ekengrens *Ekengrens svenska. Litteraturbok 2* (2003). Syftet är att ”[u]ndersöka hur skolans värdegrund kommer till uttryck i nyare läroböcker i svenska för gymnasiet. Vilka bilder av män och kvinnor förmedlas? Hur framställs kunskapen och hur förhåller sig läroböckerna till värdegrunden?”.<sup>149</sup> Graeske konstaterar att

[f]ortfarande efter flera decenniers forskning om genus och ständigt pågående diskussioner om litteratur och kanon verkar de traditionella genusmönstren i det närmaste oförändrade i de undersökta läroböckerna. Värdegrunden, där genus är en central del, tenderar att bli uttryckslös så som den framkommer i detta material.<sup>150</sup>

Vidare menar Graeske att läromedlen endast i undantagsfall uppmärksammar uttryck för hybrida kulturella identiteter eller nya uttryck för maskulinitet. Istället sker en ”exkludering av vissa grupper och mångfalden, det flerdimensionella, värdegrunden – den värdefulla – blir värdelös”.<sup>151</sup> I *Fiktionens mångfald* undersöker Graeske ”fiktionens funktion samt vilka olika typer av kunskapsformer och läsarter som gör sig gällande i dagens skola”.<sup>152</sup> Analysmaterialet utgörs av sex läroböcker i svenska för gymnasieskolan samt intervjuer med tre läromedelsutvecklare och

---

<sup>148</sup> Ibid., s. 259.

<sup>149</sup> Graeske (2010), s. 129.

<sup>150</sup> Ibid., s. 127.

<sup>151</sup> Ibid.

<sup>152</sup> Graeske (2015), s. 7.

tre läroboksförfattare.<sup>153</sup> Resultatet visar att eleverna i liten utsträckning får ”reflektera över helheten och inta en analyserande kritikerposition”.<sup>154</sup> Fiktionen har sällan ett värde i sig utan fungerar i huvudsak instrumentellt och som stimulanstext. Eleverna ska alltså i huvudsak arbeta med läs- och skrivfärdigheter medan analys och kritiskt tänkande lyser med sin frånvaro.

Graeskes analyser är väsentliga eftersom hon intresserar sig för liknande litteraturdidaktiska frågor som jag. Därutöver inriktar sig Graeske, till skillnad från de övriga forskarna i genomgången, på läromedel som är avsedda för *GY11*. En intressant fråga i ljuset av detta är i vilken utsträckning de legitimeringar jag identifierar har beröringspunkter med Graeskes resultat.

---

<sup>153</sup> Ibid., s. 30f. De läroböcker Graeske undersökt är *Svenska för livet. Basbok för Svenska 1* (2011), *Respons. Svenska för gymnasiet* (2011), *Insikter i svenska* (2011), *Svenska timmar* (2012), *Svenska rum* (2012) och *Fixa genren* (2011). De tre tidigare är avsedda för yrkesförberedande program och de tre senare för studieförberedande program.

<sup>154</sup> Ibid., s. 82.



## 4 Läromedlens trösklar

Begreppet paratext introducerades i 2.1 och i detta kapitel undersöks de paratexter som läsaren först möter i ett läromedel: omslagets titel och bild samt förordet. Dessa har en vägledande funktion för läsarens reception av läromedlet som helhet och är därför centrala analysobjekt vid en kartläggning av hur läromedlen legitimerar litteraturstudiet. Frågorna jag ställer är: Vilka är de dominerande legitimeringarna samt vilka likheter och skillnader kan urskiljas i hur legitimeringar realiserar i läromedlen?

För att undersöka samspelet mellan skrift och visuella resurser använder jag i huvudsak Kress & van Leeuwens multimodala analysmodell som introduceras längre fram. Kapitlets disposition är som följer: I 4.1 definieras paratextbegreppet, dess relevans i sammanhanget och några grundläggande paratextuella funktioner som förekommer i analysen. Avsnitt 4.2 beskriver med en exempelanalys av ett läromedel mer detaljerat vilka analytiska redskap som i första hand tillämpas i den multimodala analysen. Efter det följer fyra analyser av de resterande läromedlens paratexter och slutligen diskuteras resultaten.

### 4.1 Paratextbegreppet

Paratexten utgör en del av Gérard Genettes begrepp transtextualitet som just rör intertextuella och intratextuella relationer.<sup>155</sup> Genette menar att ett verks titel, baksidestext, förord, förlagsnamn och författarangivelse kan liknas vid en vestibul som ”offers the world at large the possibility to either stepping inside or turning back”.<sup>156</sup> Genette betraktar paratexter som ett slags gränssnitt mellan läsare, författare, förlag, media och huvudtext, vilka ger läsaren information om hur ett litterärt verk ska tolkas.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> Gérard Genette, *Palimpsests. Literature in the Second Degree*, övers. Channa Newman & Claude Doubinsky, Lincoln/Nebraska: University of Nebraska 1997b.

<sup>156</sup> Genette (1997a), s. 2.

<sup>157</sup> Ibid.

Genette delar in paratexter i *peritexter* och *epitexter*.<sup>158</sup> Peritexter är ett samlingsnamn för de texter som befinner sig i direkt anknytning till verket, till exempel titel, förord, angivelser om författarens namn och bakgrund samt förlag.<sup>159</sup> Det är dessa texter som huvudsakligen undersöks i detta kapitel. Epitexter avser de texter som media, eller författaren själv, förmedlar om ett givet verk i intervjuer, korrespondens, recensioner eller dagböcker.<sup>160</sup>

Titeln intar en särställning som paratextuellt analysobjekt och Genette hänvisar till Umberto Eco som uttryckte att titeln är ”in itself a key to interpretation [...]”.<sup>161</sup> Genette ställer sig frågan hur vi hade läst *Ulysses* av James Joyce om titeln inte varit Ulysses.<sup>162</sup> Den intertextuella kopplingen mellan Leopold Blooms dygn i Dublin den 16 juni 1904 och Homeros verk hade varit svårare att urskilja om Joyce valt en annan titel. Men titeln *Ulysses* antyder intertextuella samband och läsaren förbereds därmed på en särskild läsart.

En egenskap hos paratexten är att den fungerar som en sorts *förhandlingszon* (*a zone of transaction*) och har en multifunktionell potential.<sup>163</sup> Genette urskiljer tre titelfunktioner som är användbara i min undersökning: *tematisk*, *rematisk* och *konnotativ*.<sup>164</sup> En tematisk titel beskriver centrala drag i innehållet, den rematiska titeln anger textens genre eller form och en konnotativ titel fyller en associativ funktion. Det är troligt att läromedlets titel fyller en betydelsefull metafunktion som är vägledande för vad läromedlet som helhet vill erbjuda läsaren. Titeln är därför ett betydelsefullt analysobjekt i kartläggningen av vilka legitimeringar av litteraturstudiet som läromedlen lägger tonvikten vid. Även förordet har en framträdande funktion:

---

<sup>158</sup> Ibid., s. 5f.

<sup>159</sup> Ibid.

<sup>160</sup> Ibid., s. 4f.

<sup>161</sup> Ibid., s. 93.

<sup>162</sup> Ibid., s. 2.

<sup>163</sup> Genette (1997a), s. 12f.

<sup>164</sup> Ibid.

[t]he most important function of the original preface, perhaps, is to provide the author's interpretation of the text or, if you prefer, his statement of intent.<sup>165</sup>

Om en skönlitterär text ska tolkas med hänsyn till de avsikter som författarens ger uttryck för i förordet hänger i grunden ihop med vilken litteraturteoretisk utgångspunkt man väljer. Ett litteraturläromedel är en annan sorts genre, en pedagogisk text, där förordet redogör för hur läromedlet ska användas i en undervisningskontext, urvalsrelaterade frågor och litteraturdidaktiska förhållningssätt. I en analys av litteraturstudiets legitimeringar är förordet därför en av nyckeltexterna.

Även språk- och medieforskare intresserar sig för paratextbegreppet eftersom det handlar om intratextuella relationer och hur dessa styr läsarens reception av en text.<sup>166</sup> Henrik Rahm som studerat massmedietexter menar att paratexten dels ”är en förbindelselänk mellan sändaren och mottagaren”, dels ”hör till två semiotiska system: det språkligt-lingvistiska och det typografiska eftersom paratexter är både rent verbala signaler (språklingvistiska) och ickeverbala signaler (typografi- och layoutverktyg)”.<sup>167</sup> Journalister och redaktörer använder paratexter i dessa funktioner och läsarens tolkning är beroende av hur verbala och ickeverbala signaler relateras till varandra i layouten.<sup>168</sup> En sådan multimodal layout är typiskt för de läromedel jag undersöker. I synnerhet läromedlets framsida utnyttjar flera semiotiska resurser för att bjuda in läsaren medan förordet i regel kännetecknas av skriftspråk som redogör för de litterära infallsvinklar som prioriteras, läromedlets upplägg och eventuella kopplingar till styrdokument.

Per Ledin diskuterar multimodala aspekter av veckopressen i ett historiskt perspektiv samt hur visuella och skriftspråkliga element

---

<sup>165</sup> Ibid., s. 221.

<sup>166</sup> Se Finn Frandsen, ”Avisens paratekst: et nyt område for medieforskningen”, *MedieKultur*, vol 7 nr 16 1991, Henrik Rahm, *Journalistikens anatomi. Analyser av genrer och textmönster i fem strejkebevakningar i svensk dagspress 1879–1966*, Diss., Lund: Lunds universitet 2001 och Aslaug Veum, *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs Dagbladet 1925–1995*, Diss., Universitetet i Oslo 2008.

<sup>167</sup> Rahm (2000), s. 24.

<sup>168</sup> Ibid.

har organiserats i semiotiskt rum för att skapa mening över tid. Ett semiotiskt rum kan avse ett fysiskt format där verbala och visuella element fogas samman, till exempel en veckotidning eller en lärobok, men det kan även vara ”avdelningar, sidor, uppslag m.m. som bygger upp rum inuti tidningen”.<sup>169</sup>

## 4.2 Exempelanlys

Paratexterna undersöks med Kress och van Leeuwens analysmodell för hur skrift och visuella resurser samverkar.<sup>170</sup> Jag kommer nedan att presentera denna multimodala analysmodell med en exempelanlys av *BRUS*.

*BRUS* layout är kanske det mest iögonfallande eftersom den inte är utformad som en typisk lärobok utan som ett magasin. Bilden i figur 4.1 föreställer en avbildad man, en modell, som går en catwalk och detta val av bildmotiv är precis som layouten okonventionellt i läromedelssammanhang, i synnerhet läromedel i litteratur. I enlighet med magasinlayouten innehåller framsida en mängd skriftspråkliga och visuella skriftelement som samspelar. Jämfört med de övriga läromedlen får de visuella resurserna större utrymme i *BRUS*, varför jag med en exempelanlys kan visa på en variation av infallsvinklar på Kress & van Leeuwens modell samt mer eller mindre komplexa samspel mellan bild och skrift vilka har betydelse för legitimeringarna av litteraturstudiet.

I analysen av framför allt förordet, som präglas av skrift, använder jag delar ur Michael Hallidays systemisk funktionella grammatik (SFL) och den svenska varianten av SFL som introduceras i *Grammatik med betydelse* (GMB).<sup>171</sup> En närmare beskrivning av vilka delar och hur dessa delar används diskuteras i exempelanalysen.

---

<sup>169</sup> Ledin (2000), s. 17.

<sup>170</sup> Jag använder den svenska översättningen i Anders Björkvall, *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*, Uppsala: Hallgren & Fallgren 2009.

<sup>171</sup> Halliday & Matthiessen (2004).



Figur 4.1. BRUS #01 framsida.

Syftet med analysen är att kartlägga vilka legitimeringar av litteraturstudiet som realiseras i paratexternas med hjälp av skrift och bild. För detta ändamål undersöks *komposition*, *interpersonell* och *ideationell* betydelse och avslutningsvis diskuteras vilka legitimeringar som de tre olika perspektiven ger uttryck för.

Komposition är knuten till den textuella betydelsen och handlar om vilken betydelse skriftelementen tillskrivs beroende på var de är placerade inom en komposition och hur de är relaterade till varandra.<sup>172</sup> Jag undersöker vilka skriftelement som lyfts fram som viktiga i förhållande till andra skriftelement och med vilka semiotiska resurser detta realiseras, till exempel färg, teckenstorlek och typografi.

Interpersonell betydelse rör hur sociala relationer initieras med läsaren, till exempel genom en fråga eller ett påstående. Vad som intresserar mig är hur relationen med läsaren kan beskrivas: är den personlig, distanserad, uppfordrande, utmanade eller underhållande?

Ideationell betydelse handlar om vilka representationer av världen som skriften och bilden realiserar. Mer specifikt undersöker jag hur litteraturstudiet relateras till läsaren och om det exempelvis förknippas med en mental, inre värld eller om tonvikten snarare är på konkreta handlingar i verkligheten. Vidare undersöker jag om dessa infallsvinklar framställs som uttryck för läromedelsförfattarnas personliga åsikter eller som en form av objektiv sanning.<sup>173</sup>

Analysen fokuserar på textböckerna. Avgränsningen grundar sig på dels att det är i textböckernas (och inte antologiernas) paratext som läromedlen främst introducerar och legitimerar sina litteraturdidaktiska idéer och sitt urval, dels att textböckerna fungerar som arbetsböcker med textuppgifter varför det sannolikt är dessa som eleverna och lärarna huvudsakligen använder i litteraturundervisningen. Upplägget i exempelanalysen är som så att jag först introducerar ett eller ett mindre antal begrepp i Kress & van Leeuwens modell för att därefter tillämpa dem i analysen av BRUS framsida.

---

<sup>172</sup> Kress & Leeuwen (2006), s.176.

<sup>173</sup> Ibid., s.15.

#### 4.2.1 BRUS framsida – komposition

Ett läromedels framsida rymmer oftast både text- och bildelement som tillsammans skapar en meningsfull komposition. Analysen av komposition innebär därför här att kartlägga hur elementen på läromedlets framsida är relaterade till varandra och de betydelser som samspelen mellan elementen realiserar. En aspekt i analysen är *visuell framskjutenhet*. Ett skriftelement kan avbildas som om det är mer eller mindre betydelsefullt i sammanhanget. De resurser för visuell framskjutenhet som undersöks i analysen är: *storlek, fokus, färg, förgrund/överlappning, typsnittsvariation* och *kulturella symboler*.<sup>174</sup> Vad beträffar storlek gäller nästan alltid att ju större ett element är desto viktigare betydelse får det. En skarp färg eller viss färgkombination kan också användas för att markera visuell framskjutenhet. Om bilden rymmer en tydlig för- och bakgrund används ibland överlappning som resurs för att markera visuell framskjutenhet. Ytterligare resurser för visuell framskjutenhet är typsnittsvariation, till exempel **fetstil**, *kursiv stil* eller andra typsnitt. Slutligen kan kulturella symboler med hög igenkänning uppfattas som visuellt framskjutna eftersom de är värdeladdade, till exempel kan en bild på svenska flaggan väcka såväl positiva känslor (samhörighet, värderingar) som negativa känslor (nationalism kombinerad med främlingsfientlighet).

På omslaget till BRUS (figur 4.1) befinner sig den avbildade mannen på catwalken i bildens centrum och ges störst visuell framskjutenhet av samtliga element i kraft av storleken. Mannen är också i fokus i förhållande till de övriga bildelementen, till exempel handen till höger i bilden eller fönstret i bakgrunden vilka är suddigare. Kläderna innehåller skarpa färgkombinationer som skiljer sig från bakgrundens mer enhetliga färgsammansättning. Därigenom accentueras att mannen befinner sig i förgrunden, till exempel överlappar det högra byxbenet i förgrunden noten i bakgrunden, vilket ytterligare framhäver mannens framskjutna roll.

Mannen blir även visuellt framskjuten i egenskap av modell på en catwalk som är en kulturell symbol. Modellyrket framstår säkert som attraktivt för många eftersom det innebär en plats i strålkastarljuset.

---

<sup>174</sup> Björkvalls översättning (2009), s. 101. Se genomgång av visuell framskjutenhet i Kress & van Leeuwen (2006), s. 201ff.

Omvänt kan modevärlden också ge negativa associationer som handlar om snedvridna kroppsideal och flärd. Oavsett vilka associationer läsaren får signalerar kompositionen att det är den avbildade mannen som läsaren ska fästa blicken och uppmärksamhet på, och på så vis är han det viktigaste elementet.

Titeln *BRUS #01* är det skriftelement som genom sin storlek och svarta färg med hög mättnad får störst visuell framskjutenhet. De övriga skriftelementen ges också en visuell framskjutenhet genom att de är olika stora och rymmer en typsnittvariation med seriffer och utan seriffer, fetstilt och kursivt. Det medför att respektive skriftelement framställs som om det bidrar med en individuell betydelse, vilket kan jämföras med om samtliga skriftelement hade sett likadana ut.

Titeln är emellertid det viktigaste skriftelementen om vi utgår från visuell framskjutenhet och fyller en tydlig konnotativ funktion då den kan tolkas på flera sätt. I *Nationalencyklopedin* definieras ordet brus på följande sätt:

Brus, slumpmässig störning som påverkar akustiska eller elektriska signaler. Det maskerar eller förvränger en informationsbärande signal och sätter en gräns för den noggrannhet med vilken signaler kan mätas eller överföras.<sup>175</sup>

*BRUS* kan fungera som en intertext till klassisk kommunikationsteori där brus är något som stör kommunikationen. *BRUS* kan även tolkas som en störning av en särskild ordning, uppfattning eller diskurs. Mycket talar för det sistnämnda, eftersom framsidan i flera avseenden signalerar avvikelser från ett konventionellt läromedel i litteratur, till exempel magasinpastischen och det överlag populärkulturella anslaget. *BRUS* skulle även kunna fylla en tematisk funktion. Enligt innehållsförteckningen får läsaren ta del av en mängd texter och genrer: reportage och insändare blandas med dikter och längre utdrag ur romaner. Denna stilblandning av nytt–gammalt och kulturellt högt–lågt tillsammans med den multimodala trendkänsliga layouten kan sägas ha en brusliknande karaktär. Däremot är den tematiska funktionen svag

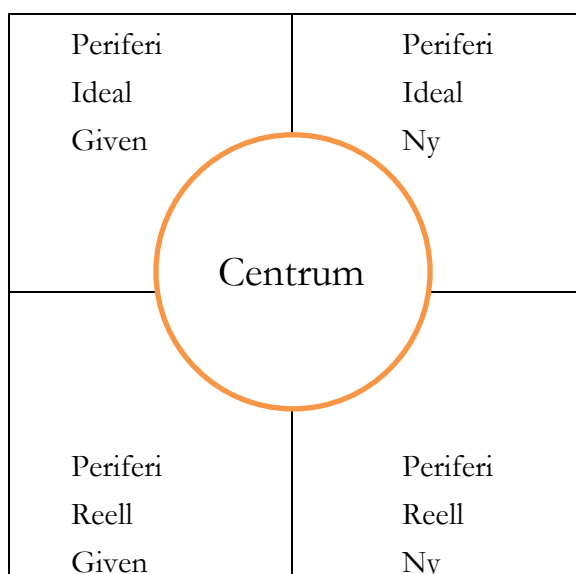
---

<sup>175</sup> Nationalencyklopedin Internettjänst, <http://www.ne.se>. (Nerladdad 2011-11-14).



eftersom det inte uttryckligen tydliggörs i titeldelen, eller någon annanstans på framsidan, att *BRUS* faktiskt är ett läromedel i svenska. Att underrubriken *Din guide till litteraturen & språket* och författarnamnen har den minsta teckenstorleken av samtliga skriftelement, stärker snarare intrycket att information som kan länka samman *BRUS* med undervisning tonas ner.

Nästa aspekt är *informationsvärde*. Beroende på var skrift- och bildelementen är placerade i det visuella rummet, som i denna kontext avser läromedlets framsida som helhet, tillskrivs de olika informationsvärden. Figur 4.2 illustrerar hur en sida kan delas in i fyra fält som representerar skilda semiotiska betydelser enligt den västerländska normen för att läsa text.<sup>176</sup>



Figur 4.2. Komposition och informationsvärde<sup>177</sup>

Dimensionerna idealt och reellt rör hur betydelse struktureras vertikalt. Ju högre upp elementen placeras desto mer idealiserad eller övergripande funktion fyller de, medan information längre ner i bilden betraktas som reell eller specificerad.<sup>178</sup> Dimensionerna given

<sup>176</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 197.

<sup>177</sup> Figuren är hämtad från Björkvall (2009), s. 90.

<sup>178</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 186f.

och ny avser hur betydelse struktureras horisontellt. Information som är placerad till vänster i bilden uppfattas i regel som redan känd och därmed given, medan ny information brukar placeras i den högra delen.<sup>179</sup> Information kan även struktureras utifrån relationen centrum–periferi, vilket innebär att det som placeras i bildens mitt utgör informationens kärna till vilken de omkringgårdande perifera skriftelementen är relaterade.<sup>180</sup>

Den avbildade mannen på *BRUS* framsida är det element som är mest visuellt framskjutet vilket betyder att informationsvärdet är organiserat i enlighet med dimensionen centrum–periferi. De omkringgårdande skriftelementen knyts därför betydelsemässigt till mannen i mitten som har den centrala meningsbärande rollen. Informationen på framsidan är också organiserad enligt den västerländska normen. Till exempel är titeldelen, som ges störst visuell framskjutenhet av skriftelementen, längst upp till vänster tillsammans med undertitel, författarnas namn och förlag. Det är här man börjar läsa och denna information betraktas som given ur ett horisontellt perspektiv och generell ur ett vertikalt. Längst ner är den sammanhängande skriften som redogör för *BRUS* teman.

Nästa aspekt är *avgränsning och sambandskapande*.<sup>181</sup> I analysen av avgränsning och sambandskapande undersöks vilka element som är avgränsade gentemot varandra och som skapar samband. De resurser för avgränsning och sambandskapande som jag undersöker är *överlappning*, *avstånd*, *visuellt rim* och *kontrast*. Överlappning avser inte här en resurs för visuell framskjutenhet utan en resurs för att markera avgränsning och sambandskapande.<sup>182</sup> Vad gäller avstånd är regeln att ju längre avståndet är mellan två element, desto mindre samhörighet och vice versa. Ett visuellt rim är när skriftelementens färg eller form överensstämmer med varandra vilket indikerar samhörighet, medan kontraster antyder motsatsförhållanden, till exempel mörkt-ljust, olika avstånd och storlekar.<sup>183</sup>

---

<sup>179</sup> Ibid., s. 179ff.

<sup>180</sup> Ibid., s. 194ff.

<sup>181</sup> Björkvall (2009), s. 105ff och Kress & van Leeuwen (2006), s. 203f.

<sup>182</sup> Björkvall (2009), s. 106f.

<sup>183</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 204.

Återgår vi till framsidan förstärker de visuella rimmen i färg relationen mellan den avbildade mannen och skriftelementen runt omkring honom. Mannens svarta tröja och titelns svarta färg rimmar liksom merparten av färgerna på mannens byxor rimmar med de skriftspråkliga skriftelementen, inte minst titeldelen som nästan uteslutande är svart. Det finns fler visuella rim vilket gör att kompositionen får en harmonisk och rytmisk känsla. Mannen har till exempel ett tryck på tröjan, vilket föreställer en så kallad skyline som kan sammanfogas med skyskrapan som syns bland byxornas brokiga färger. Förutom att de visuella rimmen skapar sammanhang och rytm kan skylinen sägas stärka bilden av mannen som en representant för det urbana – som om *BRUS* vill framhålla den urbana pulsen.

Det korta avståndet mellan den avbildade mannen och de omkringgårdande skriftelementen markerar ett samband mellan dessa element. De frågor och funderingar som skriftelement rymmer kan därmed betraktas som om de kommer från mannen på catwalken. Signifikativt för framsidan som helhet är de många kontrasterna som delvis redan har tagits upp, till exempel typsnittsvariationen. Därutöver finns olika färger i skriftelementen, till exempel röd färg i ”Läs och tyck till” som kontrasterar mot exempelvis skriften ”På spaning EFTER...” i gul färg eller titeln *BRUS* i svart färg. Mannens kläder kontrasterar också mot varandra i fråga om färgval och bilden som sådan rymmer också olika tecken – bilden, skriften samt notskriften – vilka både liknar och skiljer sig från varandra i egenskap av betydelseskapande tecken.

Sammanfattningsvis visar analysen att läsaren ska fokusera på den avbildade mannen som ges störst visuell framskjutenhet. Mannen avgränsas tydligt gentemot de övriga bild- och skriftelementen – som om han ska framstå som en individ. Samtidigt markerar de visuella rimmen att den avbildade mannen ska förbindas med ett större sammanhang än catwalken, nämligen läromedlet *BRUS* och dess läsare: kanske är den avbildade mannen läsaren? Titeln *BRUS* är mångtydig. Ser vi till den för läromedel populärkulturella layouten och att det överlag endast vagt framgår att detta är ett läromedel ligger det nära tillhands att tolka *BRUS* som ett slags störning och gränsöverskridande verksamhet. Det förefaller som om

litteraturstudiet inte ska sammanlänkas med skola och förpliktelser utan i första hand ska uppfattas som något angeläget för läsaren som individ.

#### 4.2.2 BRUS framsida – textens interpersonella betydelse

Den interpersonella analysen handlar ur ett multimodalt perspektiv om att kartlägga de sociala relationer människor etablerar skriftligt och visuellt. Viktiga begrepp i analysen är språk- och bildhandlingar.

Språkhandlingar har en nyckelroll i den interpersonella semantiken eftersom de utgör grunden för interaktion. Språkhandlingarna kategoriseras i *påstående*, *erbjudande*, *fråga* och *uppmaning*, och dessa fyra betraktas som grundläggande inom SFL.<sup>184</sup> Emellertid kan en språkhandling som exempelvis uppmeningen även fungera som en varning, det vill säga en situationsspecifik språkhandling, i en hotfull situation.<sup>185</sup> Mer situationsspecifika språkhandlingar kräver ibland grammatiska resurser som *modala verb* och *interpersonella satsadverbial* för att kunna ändra karaktären i de generella språkhandlingarna. Inom SFL analyseras de modala verben utifrån modalitetsskalorna *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet* och dessa fyra kan uttryckas i tre modalitetsgrader: *låg*, *medelhög* och *hög*.<sup>186</sup>

1. Sannolikhet - Det *kan* bli regn i morgon. (låg grad)
2. Vanlighet – Det *brukar* bli regn denna årstid. (medelhög)
3. Förpliktelse – Du *måste* läsa boken ikväll (hög)
4. Villighet – Jag *kan* läsa boken för dig ikväll (låg)

Modalitetsskalorna sannolikhet och vanlighet kopplas till utbyte av information och inbjuder till förhandling om att fler utsagor är möjliga medan förpliktelse och villighet rör utbyte av tjänster/varor vilket lämnar utrymme för alternativa handlingar. Till exempel kan man som svar på (4) tänka sig alternativen ”Nej, det vill jag inte”

---

<sup>184</sup> Per Holmberg, ”Texters interpersonella grammatik”, *Funktionell textanalys*, Per Holmberg, Anna Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren 2011, s. 99.

<sup>185</sup> Björkvall (2009), s. 33.

<sup>186</sup> Holmberg (2011), s. 106.

eller ”Vad bra, men du kan läsa boken nu istället”. Den andra grammatiska resursen är interpersonella satsadverbial som kan fylla en mängd funktioner: talarattityd (positiv=*lyckligtvis* eller negativ=*dessvärre*) eller intensitet (förstärkning=*absolut* eller försvagning=*nästan*).

Vilka språkhandlingar uttrycker *BRUS* framsida? Två av dem är frågor ”Vart är vi på väg?” och ”Vem vill du vara utanpå och inuti?”. Första frågan innehåller det modala verbet ”vill” som enligt modalitetsskalan rymmer en medelhög grad av funktionen villighet.<sup>187</sup> I situationskontexten får detta en inbjudande effekt eftersom läsaren blir erbjuden att önska utan förbehåll, något som kan jämföras med ”Vem *kan* du vara?” eller ”Vem *borde* du vara?”. Frågorna är av *öppen* natur vilket kan ställas mot *slutna* frågor. Holmberg och Karlsson resonerar kring den grammatiska skillnaden mellan dessa frågetyper.<sup>188</sup> En öppen fråga har normalt sett ett frågeled före finit och subjekt medan en slutna fråga inleds med finit, till exempel ”Handlar du ofta här?”. Typiskt för slutna frågor är att de många gånger kan besvaras med ett ”ja” eller ”nej”, medan öppna frågor i princip erbjuder en oändlig mängd svarsalternativ. De övriga två språkhandlingarna är uppmaningar men de kan också tolkas som erbjudanden: ”Ta pulsen på verkligheten” och ”Läs och tryck till”. Oavsett tolkning indikerar både att *BRUS* vill närma sig läsaren som tillskrivs en aktiv roll.

En interpersonell aspekt Björkvall tar upp är *tilltal*, som avser de resurser verbalspråket rymmer för att uttrycka social distans eller närhet, till exempel tilltalspronomen.<sup>189</sup>

*BRUS* framsida innehåller flera tilltalspronomen: ”*Din* guide till litteraturen & språket” och två personliga pronomen: ”Vart är *vi* på väg?” och ”Vem vill *du* vara inuti och utanpå?”. Även om du-tilltal i offentliga sammanhang är vanligt nuförtiden visar *BRUS* likväl på en ambition att symboliskt närma sig läsaren med ett personligt tilltal. I första exemplet, ”*Din* guide...”, riktar sig avsändaren direkt till läsaren och menar att *BRUS* inte är vilken guide som helst utan varje

---

<sup>187</sup> Per Holmberg & Anna-Malin Karlsson, *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren 2006, s. 67.

<sup>188</sup> *Ibid.*, s. 47f.

<sup>189</sup> Björkvall (2009), s. 47f.

läsares personliga. Detta tilltal skapar en direkthet som åtminstone ger intrycket av att *BRUS* vill inkludera läsaren i sin litterära värld.

Jämfört med skriften finns inga visuella resurser för att uttrycka påståenden, uppmaningar och frågor utan bildhandlingar begränsas till erbjudande och krav. Utgångspunkten för analysen av bildhandlingar är den avbildades ögon.<sup>190</sup> Om den avbildades ögon möter betraktarens blick uppfattas det som ett krav – som om den avbildade kräver uppmärksamhet från läsaren. När den avbildades blick däremot inte möter läsarens ögon realiserar bildhandlingen ett erbjudande, det vill säga läsaren erbjuds att ostört betrakta den avbildade.<sup>191</sup>

Vilka bildhandlingar realiserar framsidan? Den avbildade mannen tittar direkt på läsaren med ett självsäkert ansiktsuttryck som om han vill pocka på läsarens uppmärksamhet. Hans ögonlinjer riktas mot läsaren, något som tyder på ett socialt närmande och att den avbildade kräver respons av läsaren.

I den interpersonella bildanalysen används också begreppen *distans*, *attityder* och *engagemang*.<sup>192</sup> Distans är inte här den semiotiska resursen fysiskt avstånd, som vid rumsliga möten mellan människor, utan beskärningen av den avbildade.<sup>193</sup> Kress & van Leeuwen tar upp fyra olika typer av distans i bilder: *Personlig intim distans* innebär att bilden är beskuren så att endast en del av ansiktet syns. *Personlig men nära distans* betyder att huvud och axlar syns. *De sociala distanserna* avser bildbeskärningar vid midjan (nära), knäna (medel) samt helfigur (långt) och när den avbildade personen upptar mindre än halva bilden i helfigur benämns det *distanserad*.<sup>194</sup> Bilder förmedlar attityder som realiseras genom det perspektiv den avbildade ska betraktas ifrån: *ovanifrånperspektiv*, *öga-mot-öga-perspektiv* och *underifrånperspektiv*.<sup>195</sup>

---

<sup>190</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 117.

<sup>191</sup> Björkvall, s. 36.

<sup>192</sup> Om begreppet distans och attityder, se Kress & van Leeuwen (2006), Björkvall (2003), s. 72f; 75f samt Björkvall (2009), s. 39ff.

<sup>193</sup> Björkvall (2009), s. 39.

<sup>194</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 124ff.

<sup>195</sup> Björkvall (2009), s. 52.

Visuella resurser för makt kan uttryckas genom ett *ovanifrånperspektiv* där betraktaren befinner sig i en maktposition i relation till den avbildade. Perspektivet kan vara *öga-mot-öga* då betraktarens och den avbildades blickar möts, vilket indikerar maktbalans. Är perspektivet *underifrån* tilldelas den avbildade makt över betraktaren.<sup>196</sup> En bild kan också beroende på horisontell vinkel ge uttryck för *engagemang* med de personer eller föremål som avbildas.<sup>197</sup> Det finns tre perspektiv på visuella resurser för engagemang: *framifrån-perspektiv* ger uttryck för hög grad av engagemang och inkludering; *bakifrån-perspektiv* ger uttryck för betydelser som exkludering och oengagerad; *sidoperspektiv* ger uttryck för att den avbildade inte är en del av betraktarens värld.<sup>198</sup>

Tillämpar vi begreppen distans och attityder i *BRUS* avbildas mannen i helfigur och han upptar mer än halva bilden. På så sätt befinner sig mannen inom ramen för de sociala distanserna. Mannen avbildas ur ett *öga-mot-öga-perspektiv*, vilket indikerar en maktbalans mellan läsaren och den avbildade mannen. Björkvall menar att när maktbalans råder kan detta tolkas som ett krav på identifikation.<sup>199</sup> Det betyder att mannen på catwalken är avbildad som om han uppmanar läsaren att identifiera sig med honom och den värld *BRUS* representerar. Detta intryck stärks ytterligare av att vinkeln är ett framifrån-perspektiv vilket ger uttryck för hög grad av engagemang och att den avbildade utgör en del av betraktarens sociala värld.

Färg kan även realisera interpersonell betydelse som glädje, sorg, vrede eller oro. Dessa värden realiseras med hjälp av färgnyanser och relationer mellan färger enligt fem skalor:

- *Ljuskontrast* – en gråskala från vit till svart (ljus-mörker).
- *Färgmättnad*.
- *Detaljrikedom*.
- *Modulation* – exempelvis från nyansrik blå till enkel blå.

---

<sup>196</sup> Ibid., s. 49ff.

<sup>197</sup> Ibid., s. 54.

<sup>198</sup> Ibid.

<sup>199</sup> Ibid., s. 52.

- *Differentiering* – i vilken utsträckning olika färger används. Om flera färger används kan det leda tankarna till djärvhet eller möjligen överdådighet medan få färger kan förknippas med balans eller timiditet.<sup>200</sup>

*BRUS* framsida realiserar ljuskontraster från vitt/silver på golvet till svart med hög mättnad i exempelvis titeln. Det finns en tydlig modulation i bakgrunden när ljusblått övergår till mörkblått samt en påfallande differentiering med olika nyanser av blå och vit färg som blandas med rött, svart, gult etcetera. Den interpersonella betydelse som färgkompositionen realiserar är närmast livfull och karnevalisk, som om *BRUS* vill bjuda läsaren på en upplevelse utöver det vanliga.

Nästa begrepp är kodningsorientering. Kress & van Leeuwen definierar kodningsorientering som ”sets of abstract principles which inform the way in which texts are coded by specific social groups or within specific institutional contexts”.<sup>201</sup> Precis som verbalspråket kan rymma modalitet, ett förhållningssätt till det som yttras, kan visuella resurser användas på ett liknande sätt för att avbilda ett förhållningssätt till verkligheten. Det handlar om bilders förhållningssätt till den verklighet de vill återskapa, och fyra förhållningssätt urskiljs: 1) *Naturalistisk kodningsorientering* återger verkligheten på ett så realistiskt sätt som möjligt, typiskt exempel torde vara ett passfoto eller en viss typ av konstnärliga bilder som vill fånga verkligheten ”som den är”. 2) *Vetenskaplig-teknologisk kodningsorientering* är effektiv och innehåller till skillnad från den naturalistiska endast sådant som är nödvändigt i sammanhanget, till exempel en bild på hur människokroppen är uppbyggd eller en stadskarta. 3) *Sinnlig kodningsorientering* strävar efter att återge en estetisk och sinnlig upplevelse, till exempel kan en något suddig bild av ett landskap framhäva det drömska och poetiska och en svart-vit bild leda associationerna till äldre tider. 4) *Abstrakt kodningsorientering* är motsatsen till naturalistisk kodningsorientering och tar fasta på det generella, till exempel olika former av symbolik, något vi finner

---

<sup>200</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 232ff.

<sup>201</sup> Ibid., s. 165.



inom en viss typ av abstrakt konst men också vetenskapliga sammanhang.<sup>202</sup>

Mannen på *BRUS* framsida är avbildad i enlighet med en naturalistisk kodningsorientering, på gränsen till sinnlig i och med de starka färgerna. Det färgstarka hos mannen accentueras av de omkringliggande skriftspråkliga skriftelementens överlag höga färgmättnad, särskilt titeldelens svarta färg och den röda färgen samt gula färgen i några av de omkringgårdande skriftelementen. Mannen på catwalken ser alltså ut som en riktig person i färg, dock med något hög modalitet, och det färgstarka bidrar säkert till att mannen upplevs som lite mer attraktiv. Det kan jämföras med catwalken och bakgrunden som den avbildade mannen utgör en del av och som realiserar en låg modalitet inom naturalistisk kodningsorientering, med motljus och suddiga konturer.

Sammantaget visar analysen att den avbildade mannen kräver läsarens uppmärksamhet i och med att han riktar blicken mot oss. Läsaren tillskrivs därmed en aktiv roll eftersom den avbildade fordrar någon form av respons. Avbildningen i helfigur och att mannen upptar en stor del av bilden kan också tolkas som om han utmanar läsaren. Perspektivet öga-mot-öga realiserar maktbalans och uppmanar till identifikation mellan betraktaren och den avbildade. Skriftspråket förstärker det sociala och inbjudande intrycket med närhetsskapande markörer som ett personligt tilltal och öppna frågor som främst är riktade till den enskilde läsaren – inte läsarna som en kollektiv gemenskap. Färgsammansättningen accentuerar det lustfyllda. Men det fordrande perspektivet är också närvarande vilket uttrycks med direkta uppmaningar till läsaren. Varför man ska studera litteratur förknippas alltså med något personligt – företrädesvis något som rör det individuella – och att det ska väcka lust och vara utmanande för läsaren. Det är dessa värden som den interpersonella analysen ger uttryck för och det är dessa vi kommer att finna i *BRUS* litterära värld enligt framsidan. .

---

<sup>202</sup> Ibid., s. 165f.

### 4.2.3 BRUS framsida – textens ideationella betydelse

Den ideationella analysen undersöker hur skriftspråkliga och visuella resurser används för att uttrycka erfarenheter av världen.<sup>203</sup>

Det centrala begreppet för en sådan analys är processer. I enlighet med den svenska tillämpningen av SFL utgår jag från fyra processer: *materiella*, *mentala*, *relationella* och *verbala*.<sup>204</sup> I en analys av processer är verben i fokus, men som Anna-Malin Karlsson betonar är inte processer detsamma som verb även om det i regel är genom ordklassen verb som processen realiseras.<sup>205</sup>

Processer kan knytas till en eller flera deltagare och kan vara mer eller mindre dynamiska. Materiella processer rör yttre dynamiska händelser där något slags förändring äger rum, till exempel är ”Pelle sparkar till bollen” en materiell process. Deltagaren ”Pelle” benämns *aktör* och ”bollen” benämns *mål*. Typiska relationella processer avser egenskaper hos deltagaren, till exempel ”Huset är stort och vackert” i vilken ”Huset” betraktas som *bärare* och ”stort och vackert” är *attribut*. Mental process är något deltagaren upplever ”Lisa kände sig lycklig” där ”Lisa” är *upplevare* och ”lycklig” är *fenomen*. Verbal process avser när någon säger något. I satsen ”Programledaren sa till publiken att vara tyst” har ”Programledaren” deltagarrollen *talare* medan det programledaren yttrar benämns *utsaga* och ”publiken” benämns *lyssnare*.

Betraktar vi framsidan finner vi uppmaningen ”läs och tyck till” som rymmer två processer: en materiell (att läsa) och en verbal (att tycka till). Det framstår som viktigt att läsaren tar ställning till litteraturen och att BRUS underförstått erbjuder litteratur som läsaren kan och vill ha en åsikt om – det vill säga angelägen litteratur som skapar engagemang. Vidare ska läsaren ”ta pulsen på verkligheten” vilket signalerar materiell process (en aktör tar pulsen på någonting, det vill säga målet). Men ”ta pulsen på verkligheten”

---

<sup>203</sup> Halliday & Matthiessen (2004), s. 170.

<sup>204</sup> Halliday & Matthiessen (2004) redogör emellertid för sex processtyper som förutom materiella, mentala, relationella och verbala även innefattar beteendemässiga och existentiella.

<sup>205</sup> Anna-Malin Karlsson, ”Texters ideationella grammatik”, *Funktionell textanalys*, Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), Stockholm: Norstedts 2011, s. 24.

är ett metaforiskt uttryck, så betydelsen är snarare mental: läsaren ska *känna in* verkligheten. Vad ”verkligheten” i (5) syftar på är ingalunda givet. Med hänsyn till kontexten är en rimlig tolkning att verkligheten ska förstås i förhållande till fiktionen, och att läsaren kan ta del av berättelser som gör anspråk på just verkligheten. En ytterligare tolkningsmöjlighet är att ”verkligheten” refererar till litteratur som, enligt läromedelsförfattarna, har sin utgångspunkt i läsarens verklighet och föreställningsvärld: litteratur som läsaren förmodas identifiera sig med.

Processerna som realiserar i de öppna, nästan existentiella, frågorna ”Vart är vi på väg?”(4) och ”Vem vill du vara utanpå och inuti?” (6) kontrasterar ideationellt mot den avbildade mannens handlingskraftiga yttre. Särskilt intressant är ”Vart är vi på väg?” (4) som realiserar en *relationell process* där ”vi” är bärare av attributet ”på väg” som är en metafor för en förändring. Men frågan kan även uppfattas som en konkret handling, en materiell process, som handlar om ett verkligt konkret mål. Halliday talar om abstrakta materiella processer där gränsen mellan aktören och målet är otydlig.<sup>206</sup> Exemplet illustrerar en betydelseglidning mellan en inre och yttre verklighet, mellan handling och upplevelse.<sup>207</sup>

Visuella processtyper skiljer sig i vissa avseenden från skriftspråkets. En bild, eller bildserie, ger uttryck för *konceptuella* eller *narrativa* representationer av världen.<sup>208</sup> Konceptuella representationer är statiska medan narrativa representationer uttrycker förändring. En bild uttrycker ett händelseförlopp genom vektorer vars funktion överensstämmer med skriftspråkets dynamiska verb, det vill säga verb som uttrycker förändring.<sup>209</sup> Vektorn anger den riktning bildens deltagare rör sig. I min analys utgår jag från de fem processtyper som illustreras i figur 4.3.

*Aktionsprocessen* är en transitiv process som innebär att en *aktör* är i rörelse mot ett *mål* som är synligt och aktören formar vektorn genom kroppens rörelse. Ibland kan deltagarna interagera med

---

<sup>206</sup> Halliday & Matthiessen (2004), s. 196f.

<sup>207</sup> Anna-Malin Karlsson (2011), s. 25.

<sup>208</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 46.

<sup>209</sup> Ibid.

varandra och tillskrivs därför *dubbla roller*: de är båda aktörer och mål.<sup>210</sup>

Processtyper	Deltagare
Aktionsprocess	Aktör/Mål/Interaktör
Händelse	Mål
Reaktionsprocess	Reaktör/Fenomen/Interaktör
Mental process	Upplevare/Fenomen
Verbal process	Talare/Utsaga

Figur 4.3. Narrativa processer.<sup>211</sup>

Kress och van Leeuwen kallar processer som involverar en aktör, men där målet inte framgår tydligt, för *non-transactional actions* eller *intransitiva processer*. Det kan vara en bild som föreställer en person som riktar blicken mot något som inte synliggörs i bilden.<sup>212</sup> Det motsatta förhållandet, när aktören anonymiseras och målet ställs i centrum, benämns *händelse*. Om *reaktionsprocesser* skriver Kress & van Leeuwen att

[w]hen the vector is formed by an eyeline, by the direction of the glance of one or more of the represented participants, the process is *Reactional*, and we will speak not of Actors, but of Reactors, and not of Goals but of *Phenomena*.<sup>213</sup>

*Reaktören* är den deltagare som tittar på fenomenet som kan vara en deltagare eller en process.<sup>214</sup> Om två deltagare ser på varandra kallas dessa *interreaktörer*. I mentala och verbala processer är vektorn tankebobblan eller pratbobblan som, när det gäller mentala processer, knyter samman *upplevaren* (deltagaren) med *fenomenet* (det som deltagaren tänker) och i fråga om verbala processer sammanlänkar talare med utsaga. Denna processtyp är vanlig i

<sup>210</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 66.

<sup>211</sup> Björkvall (2009), s. 63.

<sup>212</sup> Ibid.

<sup>213</sup> Kress & van Leeuwen (2006), s. 67.

<sup>214</sup> Ibid.

serietidningar, men enligt Kress & van Leeuwen verkar den också allt oftare förekomma i läromedel och digitala medier.<sup>215</sup>

*Konceptuella representationer* saknar vektorer och uttrycker, till skillnad från narrativa representationer, inte händelseförlopp eller aktiviteter utan mer statiska, generella fenomen. På så vis uppvisar konceptuella processer likheter med relationella processer.<sup>216</sup> De övergripande processtyper som kan identifieras i konceptuella representationer är:

Processtyper	Deltagare
Analytisk process	Bärare/Attribut
Symbolisk process	Bärare/Symboliska attribut
Klassificerande process	Överordnad/Mellanordnad/ Underordnad

Figur 4.4. Konceptuella processer.<sup>217</sup>

En analytisk process kan vara en karta över Sverige där *bäraren* Sverige representeras genom de *attribut* som utgör helheten Sverige, det vill säga län, kommuner, vattendrag etcetera. Symbolisk process betyder att *symboliska attribut* tillskriver bäraren vissa egenskaper, till exempel en person omgiven av religiösa föremål.<sup>218</sup> Klassificerande processer uttrycker relationer mellan kategorier som tillsammans utgör ett enhetligt system, till exempel en bild över hur en kommun är strukturerad vad gäller ansvarsområden – vad som är över-, mellan- respektive underordnat.

Vad säger en bildanalys om de visuella processerna på BRUS framsida? Den avbildade mannen kan betraktas som en aktör i en aktionsprocess. Vektorerna utgörs av benens linjer som visar att mannen går mot läsaren som genom perspektivet blir en del av aktionsprocessens mål: den i bilden osynliga publiken. En effekt av detta blir att vi som läsare involveras och blir delaktiga i processen – som om vi utgjorde en del av publiken. Till höger i bilden skymtar

---

<sup>215</sup> Ibid., s. 68.

<sup>216</sup> Ibid., s. 59.

<sup>217</sup> Björkvall (2009), s. 72.

<sup>218</sup> Ibid., s. 73.

en avbildad arm som tillhör en modell som är på väg tillbaka. Denna deltagare interagerar inte i egentlig mening med aktören, men styrker intrycket av att det rör sig om en autentisk catwalk med modeller som kommer och går.

Den avbildade mannen kan även analyseras som en konceptuell process där mannen är bärare och de omkringliggande skriftelementen fungerar som olika slags attribut till mannen. Tankefiguren är möjlig eftersom framsidan realiserar en centrum-periferi-komposition med skriftelement som placerats nära mannen och visuella rim som ytterligare markerar samband mellan den avbildade mannen och skriftelementen. Med den utgångspunkten utgör de olika processerna som skriftelementen realiserar en del av mannen. De bidrar till att forma hans identitet och tankevärld. Här framträder således en mer sammansatt person. Och genom att ta del av skriftelementen blir effekten att vi som läsare lär känna personen mer, vilket eventuellt stärker den identifikatoriska effekten.

Analysen visar att eftersom frågornas många gånger existentiella karaktär fokuserar på inre värden uppstår ett spänningsfyllt samspel med den avbildade mannen på catwalken, som i någon mån representerar den yttre materiella världen. Samtidigt realiserar kombinationen av betydelser en form av nyttoinriktad diskurs där läromedlet *BRUS* och litteraturstudiet framställs som inriktat mot handling och förändring och det är detta budskap läsaren ska identifiera sig med. Utgår vi från framsidan som en konceptuell process framträder en mer sammansatt och kanske mänskligare person som förmodligen är enklare att identifiera sig med, och mot den bakgrunden blir även den litterära världen som ska representeras mer intresseväckande för läsaren.

#### 4.2.4 *BRUS* förord

Förordet i *BRUS* nedan bygger huvudsakligen på två skriftspråkliga textstycken där några ord och fraser markeras med färg och layout. Överskriften ”*BRUS*anvisning” rymmer en viss lekfullhet, med anspelning på ordet *bruksanvisning*, och den ser ut som följer:

(1) BRUSanvisning

(2) Till alla läsare!

(3) Välkommen till *BRUS #01!* (4) Här möter du många mer eller mindre kända författare och skribenter. (5) Du får läsa om allt mellan himmel och jord – du hittar texter om verkligheten, du besöker inre och yttre världar och du rör dig mellan nu och då. (6) Allra först får du följa med en kille som ensam är på besök i New York. (7) Han filosoferar över livet och frågar sig: Vad gör jag här? (8) Du får också lära känna Freja och Spartakus – två kändisar från förr som tar dig med på en resa till kvinnornas samhälle och hjältarnas arena. (9) Hur är det att växa upp i dagens mångkulturella samhälle? (10) Hur är det att vara både innanför och utanför på samma gång? (11) Det är några frågor som Halim får dig att fundera på.

(12) *BRUS #01* har texter som fångar livet. (13) Här kan du läsa om relationer, genteknik, nätkontakt, kärlek, katastrofer, språk på liv och död, färder ut i universum och mycket annat. (14) Till varje text får du bland annat uppslag till individuella uppgifter, diskussionsämnen och söka-vidare-uppdrag där du praktiskt använder språket på olika sätt, till exempel diskuterar, analyserar, tolkar, dramatiserar, skriver faktatexter eller skönlitterära texter. (15) Förhoppningsvis får du, dina kompisar och lärare också inspiration till andra utmaningar. (16) Till *BRUS* hör också *BRUS #02*, Handboken och Antologin. (17) I *BRUS #01* och *#02* finns hänvisningar till avsnitt i Handboken som du har nytta av i ditt arbete. (18) Men Handboken en är eller sysslar med information. (19) I *BRUS #01* och *#02* finns också hänvisningar till Antologin och frågor till antologitexterna som knyter an till de teman som tas upp i *BRUS #01* och *#02*. (20) *BRUS* är skapat för de nya kursplanerna i kärnämnet svenska enligt GY-07. (21) Dessutom finns *BRUS* webbplats [www.nok.se/BRUS](http://www.nok.se/BRUS)

(22) Dags för *BRUS* och många fånga-livet-utmaningar.

(23) Annika Bayard och Karin Sjöbeck

Skriftstycket inleds med en inkluderande hälsningsfras ”Till alla läsare” och därefter följer sex stycken som grovt sett kan delas in två delar med olika funktioner: de tre första behandlar primärtexternas teman och motiv medan de nästkommande tre rör arbetet med primärtexterna i *BRUS*, till exempel arbetsuppgifter och hur delarna i *BRUS*-serien är integrerade. Du-tilltalet visar på ett socialt

närmande från läromedelsförfattarna. Ambitionen att skapa en icke-distanserad relation med läsaren stärks ytterligare genom den inledande välkomsthälsningen med vilken man ber läsaren komma in i *BRUS* litterära värld: en typ av mötesplats för särskilda upplevelser. Vad denna litterära värld rymmer får läsaren ta del av i (7) där en av primärtextens romanfigurer beskrivs med följande ord:

(7) Han filosoferar över livet och ställer sig frågan: Vad gör jag här?

Ett ytterligare exempel på hur *BRUS* genom att referera till nyckelpersoner i primärtexterna presenterar centrala teman är i (9) som avser frågor ställda av romanfiguren Halim:

(9) Hur är det att växa upp i dagens mångkulturella samhälle?

Exempel (10) innehåller frasen ”innanför och utanför” som även finns i innehållsförteckningen och på framsidan, liksom frasen i ”Vad gör jag här?” (7) som är den första avdelningsrubriken i *BRUS* #01.

(10) Hur är det att vara både innanför och utanför på samma gång?

Denna intratextuella väv skapar samband mellan paratexterna och därmed igenkänning för läsaren. Intratexterna antyder också vad läromedlet tycker är viktigt, vilket gör att de fyller en viss pedagogisk funktion.

Av förordets 23 grafiska enheter innehåller sex stycken modal verbet ”får” vilket bidrar till att öka textens socialt inbjudande potential i och med den förhållandevis låga förpliktelsegraden.

(6) Allra först *får* du följa med en kille som ensam är på besök i New York.

(14) – Till varje text får du bland annat uppslag till individuella uppgifter, diskussionsämnen och söka-vidare-uppdrag där du praktiskt använder språket på olika sätt, till exempel diskuterar, analyserar, tolkar, dramatiserar, skriver faktatexter eller skönlitterära texter.

Dessa meningar ligger som språkhandling nära erbjudandet och realiserar i de stycken där *BRUS* vill betona att läsaren har möjlighet



att välja. Denna språkhandling inbjuder till responsmöjligheter som skulle kunna se ut på följande vis: ”Okej, men vilka andra uppslag kan jag välja?”.<sup>219</sup> Med dessa språkhandlingar erbjuds läsaren en aktiv roll men med låg grad av förpliktelse och erbjuds olika *praktiska* aktiviteter i (14). Dessa erbjudanden signalerar att läsaren betraktas som en presumtiv kund som underförstått kan välja mellan olika nyttoinriktade övningar. För att ytterligare stärka det inbjudande tilltalet används i (15) interpersonella satsadverbial för att uttrycka en förhoppning.

(15) Förhoppningsvis får du, dina kompisar och lärare också inspiration till andra utmaningar

Det nyttoinriktade och praktiska arbetet framstår som viktigt för *BRUS* och man betonar detta med fraser som ”andra utmaningar” som markerar något handlings- och upplevelseinriktat och som, mer eller mindre, bereder motstånd. Att texten inkluderar läsaren, kompisarna och läraren visar vikten av det sociala sammanhanget: att arbeta tillsammans ger inspiration, inte minst om uppgiften är utmanande.

(22) Dags för *BRUS* och många fånga-livet-utmaningar

Läromedelsförfattarna slår fast att *BRUS* bjuder in till upplevelser utöver det vanliga, något metaforen fånga-livet-utmaningar indikerar. ”Utmaningar” har under 2000-talet blivit något av ett nyckelord som i egenskap av handling rymmer en viss dubbelhet – dels antyder det något krävande – man antar en utmaning vilket resulterar i vinst eller förlust, dels signalerar utmaning något spännande, annorlunda och kanske kreativt. Mot den bakgrunden är det inte konstigt att ordet dyker upp i verksamheter där resultat förväntas, till exempel i skolans värld. På så vis döljs det eventuellt betungande och den fordrande karaktären och frasen framstår närmast som ett erbjudande: ”I *BRUS* har du möjlighet till många fånga-livet-utmaningar”.

---

<sup>219</sup> Om hur modalitetstyperna förpliktelse och villighet ger utrymme för alternativa handlingar se Holmberg (2011), s.106.

Förordet som ideationell helhet sammanväver upplevelse och handling. De första två styckena gör nedslag i det litterära innehållet och beskriver vad läsaren kommer att uppleva i *BRUS*. Även om processerna är handlingsinriktade såsom ”du möter”, ”du får läsa”, ”du hittar”, ”du besöker” och ”du rör dig” är det inte den empiriska verkligheten som avses utan en fiktiv, mental värld.

Blandning av materiella och mentala processer skapar en dynamik som låter läsaren ana hur det kan kännas att träda in i ett litterärt universum där allt tycks vara möjligt, vilket kan tolkas som en implicit legitimering av litteraturstudiet. Liksom framsidan realiserar förordet antiteser som i (5): ”Himmel och jord”, ”Inre och yttre världar” och ”nu och då” eller i (10) ”Innanför och utanför”. Vi finner också kontraster på idénivå som i (8) och (9) där dåtid ställs mot nutid:

(8) Du får också lära känna Freja och Spartakus – två kändisar från förr som tar dig med på en resa till kvinnornas samhälle och hjältarnas arena.

(9) Hur är det att växa upp i dagens mångkulturella samhälle?

Även dessa stilfigurer bidrar till en dynamisk karaktär som öppnar upp för olika perspektiv: kvinnornas samhälle, hjältarnas arena samt dagens mångkulturella samhälle.

Sammanfattningsvis visar analysen av förordet på många gemensamma betydelser med analysen av framsidan. Läromedelsförfattarna vill uppenbarligen interagera med läsaren, med ett du-tilltal och att man erbjuder läsaren tillträde till *BRUS* litterära värld som beskrivs som en mötesplats för äventyr och gränsöverskridande upplevelser. Litteraturstudiet framställs framför allt som en individuell handling och de världar läsaren erbjuds att besöka är både fiktionens och den verkliga. Vidare ges läsaren möjligheten att identifiera sig med olika romanfigurer i litteratururvalet samt historiska och nutida litterära teman som beskrivs som angelägna för läsaren.

#### 4.2.5 Legitimeringar

Det är dags att återkoppla till de legitimeringar som nämndes inledningsvis och vidareutveckla dem mot bakgrund av analysen.

Legitimeringarna i *BRUS* är *implicita*. Ingenstans diskuteras uttryckligen varför det är viktigt att studera litteratur i skolan utan detta framgår mellan raderna; genom att redogöra för det litterära innehållet och hur det bör bearbetas visar *BRUS* implicit vilka värden man tillskriver litteraturstudiet, till exempel den litterära *upplevelsen*. Samtidigt är de underförstådda legitimeringarna *starka*. Det råder ingen tvekan om att litteraturläsning sammanlänkas med en rad värden som realiseras både visuellt och i skrift – både på framsidan och i förordet. Förordet väljer att skildra läsakten som ”möten” och att läsaren ”får lära känna” personer i texturvalet som väcker viktiga frågor, till exempel hur det känns att växa upp i dagens mångkulturella samhälle. Läsaren får en tydligt framträdande roll på samma sätt som föreställningen om att litteraturläsning förutsätter någon form av identifikation. Även framsidans skriftelement som rymmer frågeställningar av existentiell karaktär ger en bild av *BRUS* som en mötesplats för olika slags angelägna upplevelser med teman som ”relationer”, ”tjejer & killar”, och ”övernaturligt”.

*BRUS* ger uttryck för en typ av innehållslig legitimering som rör individen och som är *nytt- och handlingsinriktade*, det vill säga det finns en uttalad förhoppning om att *BRUS* texter inspirerar till ”andra utmaningar”. Den underliggande tankefiguren är att litteraturen mer betraktas som ett medel för något annat än ett mål i sig. Vad utmaningarna avser klargörs inte. En tolkning är, med utgångspunkt i paratexterna som helhet, att syftet med *BRUS* texturval och arbetet med detta inte bara ska öka läsarens insikter om olika dagsaktuella frågor utan också att frigöra kraft hos läsaren att handla på ett annorlunda sätt än tidigare – en form av *emancipatorisk* legitimering. Ser vi till framsidans uppmaningar och frågeställningar i skriftstyckena tycks just tanken om möjliga förändringar aktualiseras i frågor som ”Vart är vi på väg?” och ”Vem vill du vara utanpå och inuti?”. Svaren på frågorna är knappast givna, något framsidans spänningar mellan det visuella och skriftspråkliga verkar vilja framhålla.

Legitimeringarna är också mestadels *individuellt* formulerade. Visuellt underbyggs detta med den mot övriga skrift- och

skriftelement tydlig avgränsade mannen på catwalken och textuellt i du-tilltalet i några av skriftelementen och förordet.

Litteraturläsningen beskrivs som att den ska fånga livet och att den därigenom är mångskiftande till sin karaktär. Läsaren ges också löfte om att få ta del av hur det känns att vara ”innanför och utanför på samma gång”. Det antyds vidare att litteratur inte nödvändigtvis måste vara ofarlig och god utan den kan bjuda läsaren på utmaningar. Skönlitteratur tycks inte ha en privilegierad roll utan i *BRUS* finns olika slags litteratur och texter representerade. Det går inte att i paratexterna utläsa en texthierarki utan snarare ett vidgat litteraturbegrepp.

En innehållslig legitimering handlar om gränsöverskridande, i synnerhet gränsen mellan kulturellt högt och lågt och det syns i både *BRUS* layout och språkets form samt litteratururval. Det finns alltså fog att tala om att *BRUS* representerar ett slags genreöverskridande i läromedelsdiskursen i flera avseenden. Framsidans skriftelement anspelar på en rad kända litterära verk, till exempel ”På spaning efter...” som leder tankarna till Marcel Prousts *På spaning efter den tid som flytt*. I och med att titeln endast antyds med de efterföljande tre punkter antyds att fortsättning följer – ett grepp som liknar en cliffhanger och bjuder in för vidare läsning. Men vi finner ingen Proust utan ett kärlekstema ”På spaning efter kärleken”. Anspelningen på Proust tolkar jag som en lek med förväntningar: läsaren (företrädesvis läraren) förväntar sig att ett läromedel i litteratur innehåller Proust och blir således besviken, eller möjligen lättad, när det blir uppenbart att Proust inte finns med. Liknade lek med associationer är underrubriken ”din guide till litteraturen och språket” som påminner om Douglas Adams *Liftarens guide till galaxen*. En slutsats är att denna associationslek ingår som en del i hur *BRUS* utmanar mer traditionella litteraturläromedel. Pasticchen är typisk inom postmodern konst och litteratur men har kritiserats av exempelvis Frederic Jameson som menar att pastisch är tom parodi,<sup>220</sup> medan Linda Hutcheon framhåller att pastischen gör oss uppmärksamma på att det inte finns något ”naturgivet” – blott

---

<sup>220</sup> Frederic Jameson, *The Cultural Turn. Selected Writings on the Postmodern 1983–1998*, London: Verso 1998, s. 5.

”kultur” skapad av människan, något pastischen gör oss uppmärksamma på.<sup>221</sup> Vilka betydelser *BRUS* lek med kulturellt högt och lågt realiserar och hur dessa kan tolkas återkommer jag till framöver.

## 4.3 *Svenska i tiden*

### 4.3.1 Framsidan

Bilden på *Svenska i tidens* framsida är en bearbetad version av ”Pojke” från 1480 av den italienske renässansmålaren Pinturicchio. Överst på framsidan i vänstra delen är titeln med underrubrik. Titeln *Svenska i tiden* ges mest framskjuten plats av skriftelementen, dels genom att det är störst, dels genom den höga färgmättnaden i den vita färgen och dels genom typsnittet som har seriffer vilket särskiljer det från de övriga skriftelementen. Mest framskjuten plats av samtliga skriftelement får den avbildade pojken vars ansikte är ungefär i mitten av sidan. Jämför vi denna framsida med *BRUS* är skillnaderna påtagliga. Framsidan kan beskrivas som traditionell: en historisk artefakt, en oljemålning, får representera ett läromedel i litteratur. Med denna bild är det som om läromedlet vill betona att det historiska och klassiska arvet prioriteras istället för exempelvis nutida och populärkulturella teman.

Beskärningen har förändrats i målningen jämfört med originalet, bland annat är pojkens ansikte mer framskjutet och ansiktet är placerat till vänster i *Svenska i tiden*. I originalmålningen är pojken avbildad i mitten av målningen. Denna förändring betyder att den avbildade pojken på *Svenska i tidens* framsida befinner sig i den delen som ur vänster–höger-dimensionen har betydelsepotentialen ”given” och som betraktaren förväntas känna igen, till skillnad från

---

<sup>221</sup> Linda Hutcheon, *The Politics of Postmodernism*, London: Routledge 1989.



Figur 4.5. *Svenska i tidens* framsida.

landskapet som avbildas på framsidans högra del och därmed ska förstås som ”ny”. I denna kontext kan pojken tolkas symboliskt, som en representant för den historiska människan som vi alla mer eller mindre kan känna igen oss i. Bakgrunden får, i enlighet med denna tankefigur, representera det nya, det som ger människan ett mervärde, till exempel naturen (landskapet) och kulturen (byggnaderna).

Den röda överlappningen i den högra delen ger också uttryck för förändring och kan tolkas som en diskret signal till läsaren att detta läromedel just handlar om tradition och förändring. Den röda överlappningen i bilden fungerar också som ett visuellt rim till undertiteln röda färg vilket pedagogiskt pekar på att detta är ett läromedel, närmare bestämt *Lärobok B röd*.

Studerar vi hur informationen är disponerad vertikalt följer *Svenska i tiden* ett traditionellt mönster. Titel med undertitel är placerad i den övre delen där informationen tilldelas en generell betydelse, och förlaget omnämns i den nedre delen som realiserar specifik information. Även titeln *Svenska i tiden* ger uttryck för tradition eftersom läromedlet redan i titeln upplyser läsaren om genretillhörighet, något som kan spåras tillbaka till *Svenska för gymnasiet* från 1960-talet. Tillsammans med undertiteln fyller titeln *Svenska i tiden* en tydlig tematisk funktion men även en tematisk eftersom ”i tiden” markerar att innehållet är tidstypiskt och aktuellt för dagens läsare.

I fråga om den interpersonella betydelsen möter läsaren den avbildade pojken som kräver respons från läsaren. Den avbildade är beskuren så att han befinner sig inom ramen för den personliga distansen, vilket skulle kunna uppfattas som närgånget eller till och med hotfullt av betraktaren. Men istället blir intrycket mindre påträngande eftersom pojken är avbildad från sidan som om han inte riktigt utgör en del av betraktarens värld. Pojken är också avbildad ur ett öga-mot-öga-perspektiv som indikerar en maktbalans. De är som om läromedlet vill ge uttryck för en personlig men inte påträngande inbjudan samt att det litterära innehållet är angelägen och kanske även olikt läsarens verklighet.

*Svenska i tidens* framsida är mindre händelserik än *BRUS* framsida. Anledningen är att den avbildade pojken realiserar en konceptuell

process eftersom det inte finns några vektorer som uttrycker att förändring äger rum i bilden. Av störst vikt här är nog inte att undersöka del-helhet, vilket kännetecknar analytiska processer, utan snarare det symbolvärde porträttet representerar. Björkvall skriver att "[b]arn är kulturellt laddade symboler som drar till sig uppmärksamhet".<sup>222</sup> Pojkens ålder är svårbestämd och om man inte känner till målningens titel är det svårt att avgöra om den avbildade är en pojke eller en flicka. Den avbildade representerar snarare en historisk konstnärlig artefakt än en avbildad pojke. Om framsidan varit ett fotografi föreställande en naturalistiskt återgiven pojke hade detta säkert gett andra associationer, men *Svenska i tiden* väljer ett högrenässansmotiv, vilket ger en fingervisning om att läsaren kan förvänta sig ett innehåll där det klassiska arvet och kulturen ges företräde.

#### 4.3.2 Förord

I förordet nedan är tonvikten på det litterära innehållet. *Svenska i tiden* är liksom flertalet av de övriga läromedlen i undersökningen kronologiskt disponerad.

Till eleven

(1) I kurs B fortsätter du arbetet med att bredda och ytterligare förbättra ditt språk i både tal och skrift, samtidigt som du skaffar dig instrument för att analysera språkets utveckling och språkliga skillnader av olika slag. (2) Du får dessutom läsa och diskutera ett antal centrala litterära verk från olika tider, såväl svenska som internationella.

(3) I *Lärobok B röd* möter du författare alltifrån antiken genom århundradena och ända fram till i dag. (4) Du lär känna människors tankar och känslor i olika tider, och när du studerar texterna kommer du att finna hur aktuellt mycket av det gamla fortfarande är. (5) Jämförelser mellan skilda tiders litteratur och konst kan ofta ge nya och vidare perspektiv.

(6) Bokens uppläggning är i stort sett kronologisk. (7) Den följer de olika litterära och kulturella epokerna. (8) När det gäller de senaste decenniernas litteratur går det dock inte att följa det mönstret, därtill är bokfloden för strid. (9) Där har vi i stället valt att presentera ett

---

<sup>222</sup> Björkvall (2009), s. 103.



antal viktiga och representativa verk från olika delar av världen, grupperade inom olika teman. (10) *Elevens handbok* har följt dig från kurs A. (11) Den är alfabetiskt uppställd och fungerar som uppslagsbok även genom kurs B. (12) Förutom skrivregler och grammatik tar den också upp bland annat litterära begrepp, språkhistoria, filmhistoria och filmteknik. (13) Vi hoppas och tror att du kommer att finna många texter i *Lärobok B röd* som intresserar dig och som ger dig något av värde. (14) Skaran av författare är stor och varierad, trots att urvalet av naturliga skäl måste begränsas till en liten del av vår rika litterära skatt.

(15) Trevlig läsning!

(16) Anita Danielsson Ulla Siljeholm

Interpersonellt vill läromedlet etablera en personlig relation med läsaren i och med det personliga pronomenet ”du”. Tilltalet är inte uppfordrande utan här realiserar modalitetstyper med låg grad av förpliktelse. Texturvalet presenteras således som ett erbjudande i (2) liksom jämförelsen som metod i (5) kan ses som ett erbjudande.

(2) Du *får* dessutom läsa och diskutera ett antal centrala litterära verk från olika tider, såväl svenska som internationella.

(5) Jämförelser mellan skilda tiders litteratur och konst *kan* ofta ge nya och vidare perspektiv.

Förordet ger precis som framsidan uttryck för ett mindre offensivt tilltal än *BRUS*. Tilltalet är personligt men inte lika responskrävande som det i *BRUS*. Från (1) till (4) tar eleven plats som subjekt. Av intresse är de sammanhang när läromedelsförfattarna synliggörs. I (8) och (9) diskuteras problem med avgränsning:

(8) När det gäller de senaste decenniernas litteratur *går det* dock inte att följa det mönstret, därtill är bokfloden för strid.

(9) Där har *vi* i stället *valt* att presentera ett antal viktiga och representativa verk från olika delar av världen, grupperade inom olika teman.

Att de senaste decenniernas ökande bokmängd medfört en litterär mångfald är uppenbart. Men förordet presupponerar att de litterära epokerna förr avlöste varandra obehindrat likt ett pärlband. Genom

att dölja vem som tycker i (8) framställs påståendet som om det var ett faktum istället för en åsikt av läromedelsförfattarna. I (9) träder läromedelsförfattarna fram och redogör för de urvalsprinciper som ligger till grund för val av litteratur: verken ska vara viktiga och representativa för olika delar av världen. Men vad som avses med viktiga och representativa verk får vi inte reda på, utan vi får nöja oss med formuleringar som i (7) där dispositionen beskrivs:

(7) Den följer de olika litterära och kulturella epokerna.

Formuleringen kan tyckas okontroversiell men likväl antyder den att det finns ett bestämt antal litterära och kulturella epoker och att *Svenska i tiden* rymmer samtliga. Påståendet vill ge sken av att detta är något självklart och oproblematiskt, när det snarare är så att *Svenska i tiden* fått sovra ordentligt i det litteraturhistoriska stoffet. Som exempel på epoker/stilar som, enligt innehållsförteckningen, inte finns företrädda är beat-litteratur och new-journalism. Inte heller symbolismen avhandlas. Den fråga man frestas ställa är varför dessa nämnda riktningar inte är att betrakta som en del av de litterära och kulturella epokerna.

Ser vi till den ideationella betydelsen dominerar de materiella processerna. Det är inte ett förpliktande arbete som ställs i centrum utan den litterära upplevelsen, vilket uttryck på följande sätt i (3) och (4):

(3) I *lärobok B röd möter* du författare alltifrån antiken genom århundradena och ända fram till i dag.

(4) Du *lär känna* människors tankar och känslor i olika tider, och när du studerar texterna kommer du att finna hur aktuellt mycket av det gamla fortfarande är.

Vi känner igen formuleringen ”möter du författare” i (3) från *BRUS*. Läsaren i egenskap av aktör möter författaren som är målet och detta äger rum i *Svenska i tiden* som fungerar som mötesplatsen för olika erfarenheter. Genom att likställa litteraturläsning med händelser – möten över tid – tillskrivs läsaren en aktiv och handlingsinriktad roll: vilket kan tolkas som ett sätt att framställa läsaren som genuint nyfiken av och engagerad i litteratur. Vi kan

jämföra med om formuleringen hade rymt en mental process: ”I lärobok B röd lär du dig om författare...”. En sådan formulering leder tankarna i andra riktningar. Det finns även en historisk dimension i (4) som lyfter fram hur litteraturläsning involverar ett då och ett nu, vilket med fördel kan länkas samman, och att insikter om detta är betydelsefullt.

### 4.3.3 Legitimeringar

Förordet kännetecknas av att infallsvinklar på urvalet och hur det ska studeras dryftas, och här uttrycks också *explicit* varför litteraturstudiet är viktigt: ”Du lär känna människors tankar och känslor i olika tider, och när du studerar texterna kommer du att finna hur aktuellt mycket av det gamla fortfarande är”. Legitimeringen ger uttryck för att genom litteraturen kommer läsaren i kontakt med kulturarvet. Det är en individuellt formulerad legitimering där litteraturläsningens egenvärde uppstår i den *individuella* läsakten, som möjliggör en personlig och fördjupad relation med författare och litteratur, vilket betonas i frasen ”lära känna människors tankar och känslor”. Litteraturstudiet ska alltså inte reduceras till att ”ta del av” eller ”läsa om” utan här läggs tyngdpunkten på en djupare förståelse av den mänskliga utvecklingen, både i fråga om idéer och känsloliv. Historien är sammanvävd med nuet och framtiden och läsaren ska med dessa insikter förstå sin samtid bättre. Författaren synliggörs vilket tydliggör att personen bakom verket tillskrivs betydelse, mer än i exempelvis *BRUS*. Om en av de centrala legitimeringarna av litteraturstudiet i *BRUS* är att läsaren i mötet med texter förvärvar kunskaper genom litteraturen är legitimeringen i *Svenska i tiden* snarare att litteraturstudiet i grunden handlar om möten med författare och deras idéer och värderingar.

I förhållande till *BRUS* framställs studiet av litteratur i *Svenska i tiden* som något entydigt gott och friktionsfritt. Här finns inga indikationer på att litteratur kan rymma kontroversiella åsikter eller att litteraturläsning kan vara utmanande och diskuteras kritiskt i grupp.

Vad gäller innehållsliga legitimeringar framträder i *Svenska i tiden* till skillnad från *BRUS* förståelse för historien och det klassiska arvet

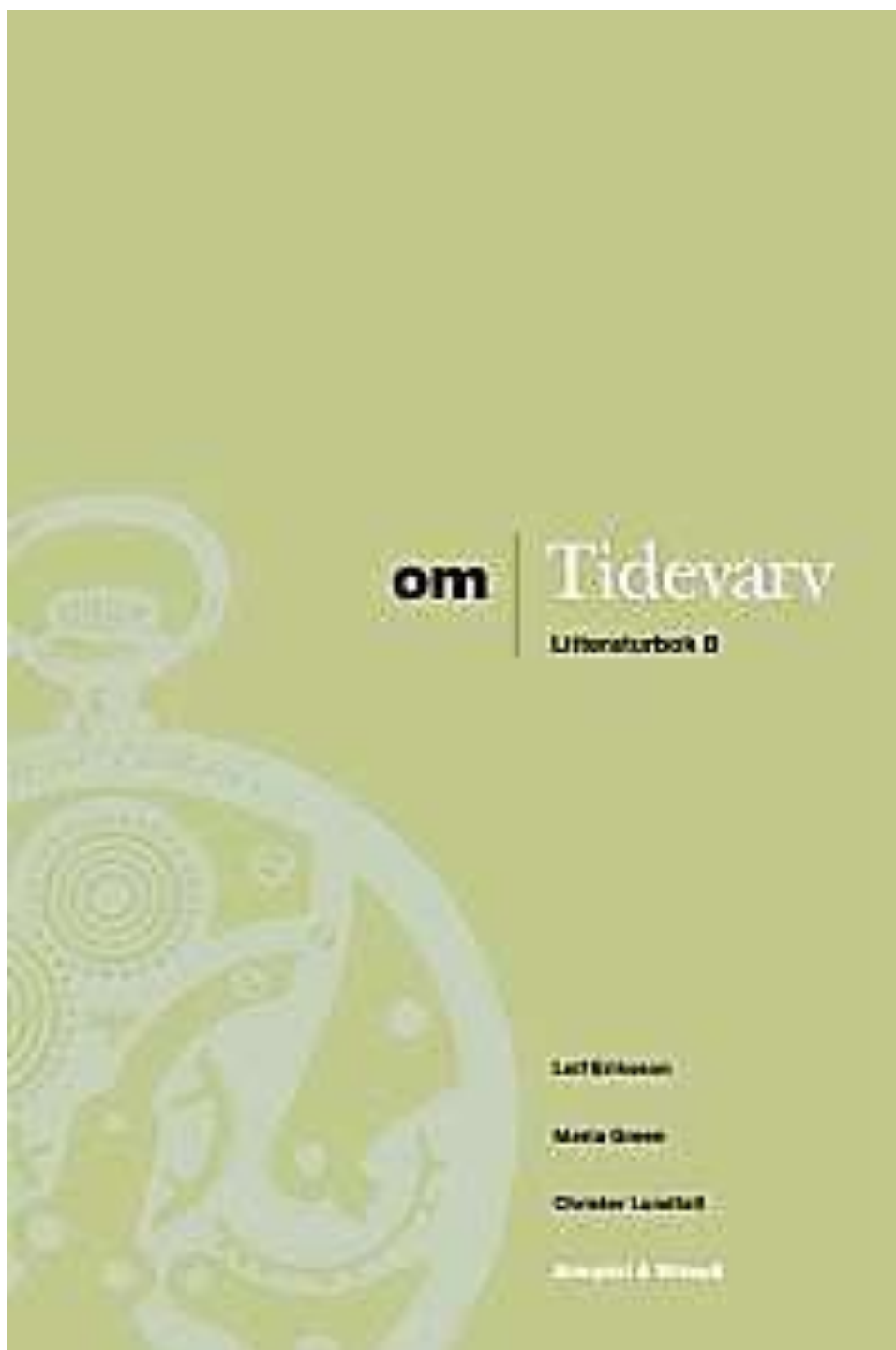
som viktiga motiveringar. Detta framhävs genom framsidans avbildade renässansmålning och förordets formuleringar om att läsaren kommer att möta författare ”alltifrån antiken genom århundradena och ända fram till våra dagar” och att dessa är ”såväl svenska som internationella” samt ”representativa verk”. Den bild beskrivningen ger av innehållet i *Svenska i tiden* är att läsaren sannolikt får ta del av litteraturhistoria med betoning på kanon, och enligt innehållsförteckningen överensstämmer denna bild väl med det faktiska innehållet.

Av vikt för legitimeringsfrågan är hur läromedelsförfattarna resonerat kring urvalet. Beroende på hur utförliga och explicita dessa resonemang är synliggörs de värden läromedlet representerar. Att avgränsningsfrågan blir belyst kortfattat visar att *Svenska i tiden* markerar att urvalet inte ska uppfattas som naturligt och oproblematiskt utan att det är resultatet av ställningstaganden. Emellertid hade det varit intressant att få reda på mer om hur läromedlet resonerat kring vilka verk som kan anses vara särskilt representativa för de senaste decenniernas litteratur med utgångspunkt i situationskontexten, det vill säga att läsarna är gymnasieelever.

## 4.4 *Tidevarv*

### 4.4.1 Framsidan

*Tidevarvs* framsida i figur 4.6 ger ett distanserat och analytiskt intryck, något som kan spåras i avsaknaden av mänsklig närvaro och rörelse. Skriftelementen är få. Störst plats får det avbildade fickuret som är placerat till vänster i bildens nedre del. Fickuret är inte fotografiskt avbildat utan är ett slags grafisk avbildning där konturerna markeras i grå-blå färg som avgränsar fickuret gentemot den gröna bakgrundsfärgen. Titeldelen framstår som det viktigaste skriftelementet eftersom det är placerat i centrum och därför är i läsarens blickfång. Titeldelen utgörs av läromedelsserien ”om” i svart färg, gemener och ett typsnitt utan seriffer medan titeln *Tidevarv* har stor bokstav, seriffer och något större teckenstorlek. Undertiteln ”Litteraturbok B” är svart och har minst teckenstorlek.



Figur 4.6. *Tidevarvs* framsida.

Att skriftelementen läromedelsserien, titeln och undertiteln placerats nära varandra ger uttryck för ett starkt samband mellan dem och att de därför ska betraktas som ett skriftelement. Det avgörande skälet till att titeldelen bör tolkas som mest framskjutet är titelns mättade vita färg som tydligt avgränsas mot den ljusgröna bakgrunden. Det är därmed en centrum–periferi-komposition, vilket innebär att uppmärksamheten ska fästas på titeldelen och inte på fickuret vars funktion är mer symbolisk-attributiv, något jag återkommer till.

Att titeln framställs som det viktigaste elementet skiljer *Tidevarv* från merparten av de övriga läromedlen. Titeln med undertitel fyller en tematisk funktion eftersom *Tidevarv* tillsammans med undertiteln ”Litteraturlärobok” explicit informerar om genren och dess innehåll. *Tidevarv* är också konnotativ, om än inte i lika hög grad som *BRUS*, eftersom titeln inte entydigt pekar på att det är ett läromedel i litteratur. Emellertid kommer analysen visa att det skriftspråkliga och visuella på olika sätt indikerar aspekter av titelns innebörd. Jag urskiljer därtill en svag tematisk funktion eftersom den historiska dimensionen accentueras genom kombinationen av titel, undertitel och det avbildade fickuret.

Utmärkande för framsidan är den låga graden av interaktion, vilket beror på avsaknaden av avbildade personer som kan initiera sociala relationer med läsaren. Även färg har en interpersonell potential. Fickuret framhävs exempelvis med hjälp av ljusgrön färg mot en aningen mörkare grön bakgrund. Den gröna färgen och den sparsamma färgmodulationen ger ett stillsamt och mindre krävande intryck än om bilden rymt flera färgmodulationer samt olika mer kontrasterande färgkombinationer. Kodningsorienteringen ligger nära den vetenskapliga-teknologiska genom att läsaren kan se delarna av mekaniken i uret., även om dessa delar inte är exakt återgivna vilket hade varit att föredra ur ett vetenskapligt perspektiv.

Fickuret kan alltså förstås som en analytisk process då fickurets mekanik (helheten) och dess olika delar blottläggs för läsaren. Dessutom är fickuret i sig symboliskt laddat i förhållande till titelns innebörd. Samspelet mellan skriften och det avbildade fickuret kan tolkas som om *Tidevarv* är ett läromedel där litterära fenomen inte enbart betraktas så som de framträder på ytan utan här intresserar

man sig för de bakomliggande drivkrafterna och strukturerna, det vill säga hur dåtid, nutid och framtid kommunicerar med varandra.

#### 4.4.2 Förord

Förordet inleds med att författarna i första stycket förklarar avsikten med boken. Därefter beskrivs dispositionen, litteraturpedagogisk struktur och grundtankar samt koppling till styrdokument och *Antologin B*. Avslutningsvis, i sista stycket, ges information om läroboksserien *Om* och vilka webbsidor läsaren kan besöka.

(1) Hur man läser *Tidevarv*...

...bestämmer antagligen lärare och elever bäst tillsammans. (2) Vår avsikt har varit att göra en framställning av den skönlitteratur som engagerar elever i dag.

(3) Efter inledningskapitlet om böckers hur, vad och varför, kommer de historiska epokerna i tidsföljd. (4) Den litteraturhistoria som lyfts fram varvas av *Samtal pågår* och *Sidospår*. (5) I *Samtal pågår* tar vi del av den dialog som diktare alltid har fört med varandra. (6) Genom »samtalen« utmanar och utvecklar yngre författare sina äldre kollegors ståndpunkter och visar hur tusenåriga ämnen förblir aktuella.

(7) I *Sidospår* presenteras mindre direkta samband mellan romaner, dramer och dikter – litteratur som skrivs i olika tider, men som utgår från samma frågeställningar, motiv eller litterära tekniker.

(8) *Tidevarv* är ingen litteraturhistoria i vanlig mening. (9) Snarare är den en litteraturbok som ska ge eleverna möjlighet att använda kulturarvet som ett verktyg för att formulera egna tankar och bättre förstå sin egen tid – en läsning som förhoppningsvis blir en »källa till kunskap, självinsikt och glädje«, som det står i kursplanen för Svenska B.

(10) Antologins *Texter B* är ett brett urval av den litteratur som ligger till grund för *Tidevarv*.

(11) Huvudkapitlen har olika huvudförfattare enligt nedan:

Leif Eriksson	Upplýsningen och 1900 →
Maria Green	Medeltiden och 1800-talet
Christer Lundvall	Antiken och Renässansen

(12) *Tidevarv* ingår i Om-paketet. (13) På förlagets hemsida [www.liber.se](http://www.liber.se) kan du läsa mer om övriga delar i serien. (14) Om du klickar »gymnasium/komvux« och »produktstöd« kommer du att finna kompletterande material (att ladda ner som pdf-filer). (15) Extramaterialet kommer att läggas ut successivt med början under våren 2004.

(16) Trevlig läsning!

(17) *Leif Eriksson Maria Green Christer Lundfall*

De språkhandlingar som förordet realiseras är främst påstående. Det finns modala markörer i texten där läromedelsförfattarna garderar sig, till exempel:

(1) Hur man läser *Tidevarv*... bestämmer *antagligen* lärare och elever bäst tillsammans.

Det interpersonella satsadverbialet ”antagligen” bidrar till att det inte framstår som självklart vem som ansvarar för hur *Tidevarv* ska läsas, men att det nog är elever och lärare som i praktiken har tolkningsföreträde. Ett sådant tillkännagivande kan uppfattas som en inkluderande gest, och att det inte finns endast ett förhållningssätt (läromedelsförfattarnas) utan olika (lärarnas och elevernas). I andra meningen träder läromedelsförfattarna fram:

(2) *Vår* avsikt har varit att göra en framställning av den skönlitteratur som engagerar elever i dag.

Genom att initialt synliggöra skribenterna, ”Vår avsikt”, etableras närhet i det utbyte av information som sker. Meningen är ett påstående, men rymmer också drag av ett erbjudande: den som väljer att öppna *Tidevarv* får underförstått studera engagerande skönlitteratur. Liknande betydelseglidning mellan påstående och erbjudande kan urskiljas i (8) och (10). Betydelsemässigt bidrar detta till att skapa en viss förväntan hos läsaren som säkert undrar på vilket sätt *Tidevarv* inte är en litteraturhistoria i vanlig mening.

Passivformerna medför en distanserad karaktär liksom att texten talar om ”elever” och ”lärare”. Alternativet hade varit att, som i *BRUS* och *Svenska i tiden*, använda personliga pronomen ”du” eller



”ni” vilka skapar ökad närhet genom det direkta tilltalet och möjligheten för den tilltalade att acceptera eller avböja erbjudandet.

Det personliga pronomenet ”vi” är ibland mångtydigt.<sup>223</sup>

(5) I *Samtal pågår* tar *vi* del av den dialog som diktare alltid har fört med varandra.

Här markerar läromedelsförfattarna att läsaren ingår i deras tolknings- och värdegemenskap där litteratur tolkas som ett resultat av det samtal diktare alltid har fört. En uppfattning som vidareutvecklas i (6) som om det vore en självklarhet, utan någon form av gardering. Påståendena grundar sig dessutom på skribenternas textteoretiska uppfattning som rimligen inte behöver delas av alla.

(6) Genom »samtalen« utmanar och utvecklar yngre författare sina äldre kollegors ståndpunkter och visar hur tusenåriga ämnen förblir aktuella.

Förutom det dialogiska textperspektivet redogörs för ytterligare en central legitimering av litteraturstudiet i (9):

(9) Snarare är den en litteraturbok som ska ge eleverna möjlighet att använda kulturarvet som ett verktyg för att formulera egna tankar och bättre förstå sin egen tid – en läsning som förhoppningsvis blir en »källa till kunskap, självinsikt och glädje«, som det står i kursplanen för Svenska B.

I (9) realiserar formuleringen ”ska ge möjlighet” en betydelseglidning mellan ett påstående med hög grad av förpliktelse (ska ge) och erbjudande (möjlighet). Vi kan urskilja både ett påstående och en uppmaning, indirekt till läraren, att arbeta utifrån en given legitimering som handlar om ”att använda kulturarvet som ett verktyg för att formulera egna tankar och bättre förstå sin egen tid”. Denna entydiga tolkningsram kontrasterar mot hur läromedelsförfattarna inledningsvis öppnar upp för flerstämmighet

---

<sup>223</sup> Anna-Malin Karlsson, ”Vad vill vi att kunden ska köpa? En diskursanalytisk studie av identifikationsmöjligheter i texter för butiksanställda”, *Språk och Stil* NF nr 14 2004.

genom att påtala att det är läraren och eleverna som tillsammans bestämmer hur de ska arbeta med *Tidevarv*. Att *Tidevarv* här hänvisar till läroplanen bidrar till att legitimeringen får ökad auktoritet.

Vad gäller ideationell betydelse är merparten av processerna i *Tidevarvs* förord materiella, vilket innebär att den betydelse som realiserar rör yttre förändringar, till exempel hur läromedlet är disponerat:

(4) Den litteraturhistoria som *lyfts fram varvas av Samtal pågår* och *Sidospår*.

(7) I *Sidospår presenteras* mindre direkta samband mellan romaner, dramer och dikter – litteratur som skrivs i olika tider, men som utgår från samma frågeställningar, motiv eller litterära tekniker.

I både (4) och (7) är aktören läromedelsförfattarna dold medan fokus riktas mot målet som är aspekter av innehållet. Som en konsekvens av detta perspektiv framställs litteraturhistorien som något naturligt snarare än ett resultat av avvägningar och avgränsningar; det är ett urval som helt enkelt engagerar dagens ungdomar. Detta perspektiv kan jämföras med *Svenska i tiden* där avgränsningsproblematiken vidrörs eller *BRUS* där läsaren tillskrivs rollen som aktör och den som är aktiv i meningsskapandet. Perspektivet som framträder i *Tidevarvs* förord är istället att läromedlet förser eleverna med sådana analytiska redskap att de bättre förstår sin tid.

#### 4.4.3 Legitimeringar

Den litterära analysen, och texten i sig, tillskrivs ett egenvärde, vilket betoningen på ett dialogiskt och intertextuellt perspektiv gör tydligt. Enligt förordet behandlas samband mellan litterära verk och/eller författarskap i läromedlet. Litteraturläsningens historiska dimension lyfts fram, liksom kulturarvet med vilket läsaren lär sig ”att formulera egna tankar och bättre förstå sin egen tid”. Detta får betraktas som en central innehållslig legitimering. Litteraturanalysen är både ett medel och ett mål. De legitimeringar som framstår som starka och explicita är just den analytiska och individuella läsningen som ger eleverna sådana verktyg att de kan förstå sin samtid.

De betydelser, interpersonellt och ideationellt, som framsidan och förordet realiserar stärker intrycket av ett analytiskt förhållningssätt: Paratexterna präglas av låg grad av personligt tilltal. Framsidans konceptuella och analytiska framtoning markeras av samspelet mellan titeln *Tidevarv* och det avbildade fickuret som i någon mån symboliskt framhäver tidsperspektivet central funktion i läromedlet.

Hänvisningar till styrdokument fyller en auktoritativ legitimerande funktion då dessa antyder att innehållet i läromedlen är ändamålsenligt och att läsaren (i synnerhet läraren) därför kan använda det för att uppnå målen i kurserna. Fastän *Tidevarvs* citat från *Lpf 94*, att litteraturläsning ska vara en källa till ”kunskap, självinsikt och glädje”, uttrycks i form av en förhoppning ger den inte desto mindre ett sken av att innehållet är utformat i enlighet med Skolverkets krav.

Trots att det analytiska perspektivet med fokus på text och författarskap dominerar finns en viss ambition att synliggöra eleven som läsare. *Tidevarv* betonar redan i inledningen att litteraturstudiet egentligen bestäms av lärare och elever och att litteratururvalet är sådant som engagerar dagens elever. Att litteraturstudiet ska engagera framstår här som en viktig innehållslig legitimering, men vad som mer exakt avses med engagerande litteratur eller hur läromedelsförfattarna resonerat kring urvalsfrågor tas inte upp.

## 4.5 *Känslan för ord*

### 4.5.1 Framsidan

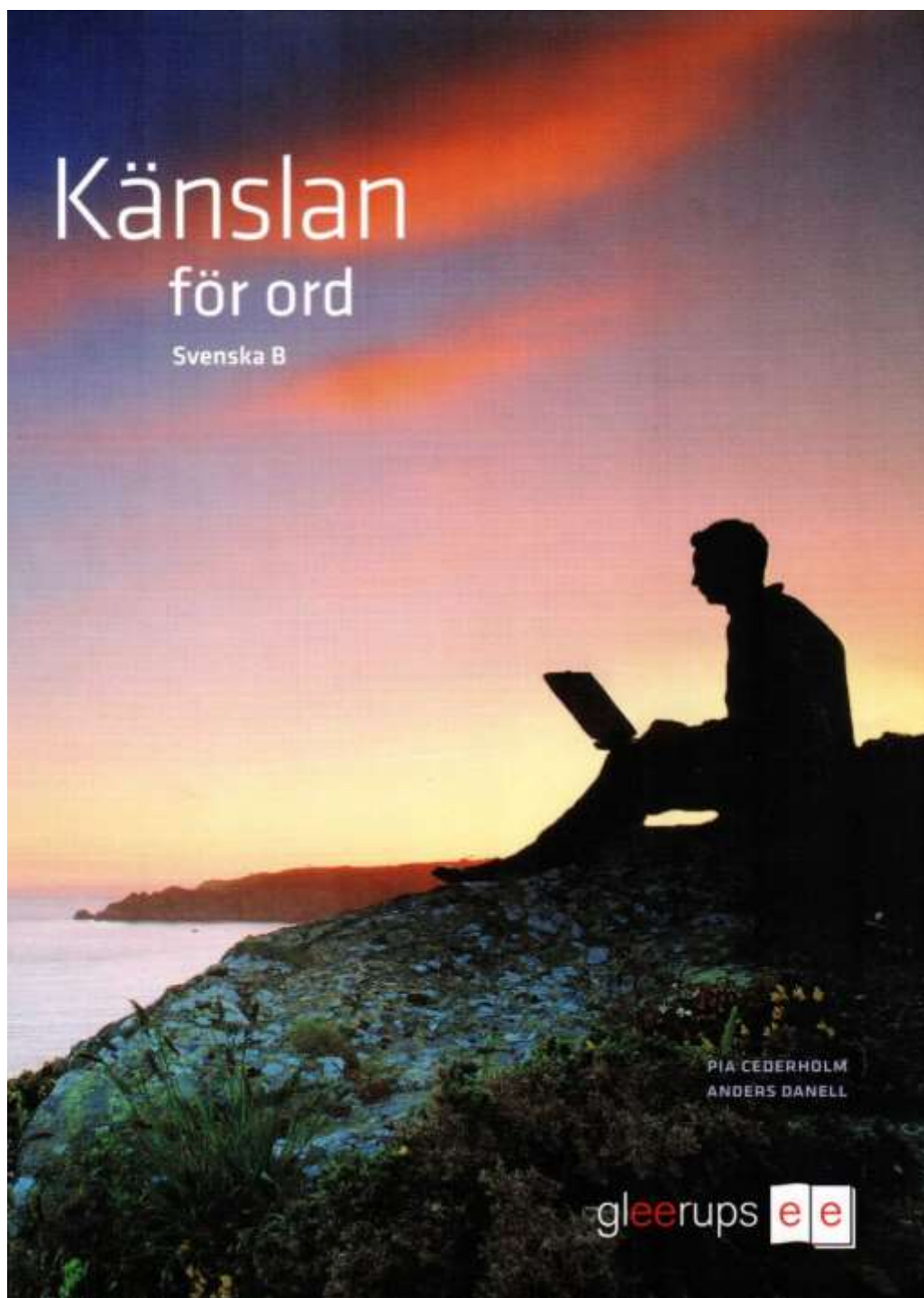
Titeln *Känslan för ord* och undertiteln *Svenska B* är placerade längst upp i bildens vänstra del. Att dessa är placerade nära varandra och är i vit färg med hög färgmättnad markerar ett samband mellan dem. Dessa egenskaper gör att titeldelen – titeln och undertiteln – avgränsas gentemot övriga skriftelementen som är i mörkare färger och nyanser och att det därför kan betraktas som det mest framskjutna skriftelementet. Nästa viktiga skriftelement är den avbildade mannen i profil, som sitter på en klippställning med en bärbar dator. Den avbildade är skugglik och är mindre distinkt avgränsad

gentemot klipphöllen han sitter på och den omkringgårdande naturen.

Bilden är ett fotografi, men den återger förmodligen inte verkligheten helt naturalistiskt utan detaljrikedom längst ner i bilden har framhävts liksom det disiga ljuset och färgerna i bakgrunden. Det är som om man vill att läsaren ska förknippa *Känslan för ord* med känslan naturen förmedlar – i detta fall skärgårdsmiljön.

Den avbildade har skuggats för att det allmängiltiga ska framhävas istället för det unika. Med andra ord kan denna person vara vem som helst, till exempel läsaren. Vad gäller informationsvärde och vänster–höger-dimensionen befinner sig den avbildade personen i bildens högra del och representerar därför det nya, det som särskilt ska uppmärksammas i förhållande till informationen i den vänstra delen som är naturen – det redan kända. Attityden som bilden förmedlar är att betraktaren ska se upp till den avbildade personen som representerar någon form av makt. Mannen avbildas dessutom – med utgångspunkt i visuella resurser för engagemang – som om han inte är en del av betraktarens värld, och som en person läsaren kan se upp till och efterlikna för att på så vis få tillträde till samma erfarenheter och känsla. I titeln har ordet *Känslan* skjutits fram och det blir därmed ledordet i bilden. Bilden tycks vilja förmedla känslan som den avbildade upplever på klipphöllen, kanske sysselsatt med något kreativt, med kroppen vänd mot havet: ett slags frihetskänsla

Dels kan den avbildade tolkas som en representant för den postmoderna människan som genom teknikens landvinningar kan kommunicera och arbeta oberoende av rummet, dels förmedlas känsla av frihet genom miljön: en person ute i den svenska skärgården i gryningen eller skymningen – kanske en typisk symbol för Sverige och frihet. Ser vi till bildhandlingar erbjuds läsaren att betrakta den avbildade, eftersom den avbildades blick inte är riktad mot läsaren. Graden av interaktion är låg: Den avbildade förefaller vara helt koncentrerad på sin bärbara dator och vill följaktligen inte initiera någon social kontakt.



Figur 4.7. *Känslan för ords* framsida.

Däremot interagerar den omkringliggande miljön med läsaren. Överst i bilden växlar himlen mellan rött/mörk-orange skimmer. Färgernas differentiering och modulation kontrasterar mot den i övrigt mörka skyn som gradvis blir ljusare längre ner i bilden. De betydelser som i ljuset av detta för samman läsaren och läromedlet är energi och expressivitet.

Bilden realiserar en konceptuell symbolisk process eftersom den avbildade inte är i rörelse. Datorn är den avbildade mannens symboliska attribut medan mannen, i egenskap av bärare – representera människan i den digitala eran. Samtidigt kan man argumentera för att det finns energi och en riktning i bilden. En vektor formas av den avbildades skuggliknade profil, som sammansmälter med skäret, och vektorn pekar ut mot havet och kanske en ännu större frihet och känsla.

Titeln *Känslan för ord* med undertitel *Svenska B* fyller delvis rematisk funktion då undertiteln ger vid handen att det är ett läromedel i svenska. Titeln fyller även en tydlig konnotativ funktion, och vill göra läsaren uppmärksam på att mannen på bilden sysslar med ord. *Känslan* låter antyda att den avbildade möjligen gör något kreativt – kanske är han författare eller vill bli författare? Kanske är han just i stånd att skriva en betydelsefull text som fordrar en särskild språkkänsla?

Analysen av framsidan visar allt som allt hur samspelet mellan skriftelementen kretsar kring betydelser som individen, känsla och kreativitet vilket signalerar att det är dessa värden *Känslan för ord* vill att litteraturstudiet ska sammankopplas med.

#### 4.5.2 Baksidan

*Känslan för ord* har inget förord utan introducerar innehållet på baksidan. Baksidan kommer därför att analyseras på samma sätt som förorden i de andra läromedlen, och jag börjar med att kort kommentera skriftelementen.

Överst till vänster är titeln, precis som på framsidan, avgränsad mot de övriga skriftelementen i kraft av sin storlek samt den vita färgen med hög färgmättnad. Baksidan är tudelad där den högra delen (3) är en fortsättning på framsidans bild med hav, horisont

och himmel i olika nyanser av blått och rött. Den vänstra delen är mörk orange och rymmer skriftstycket där vi kan läsa följande:

Känslan för ord

(1) Visste du att ordet är en kraft som gör motstånd mot våldet?

(2) Har du förstått hur litteraturen kan ljuga om allt men ändå avslöja sanningen?

(3) Och vet du att du i denna sekund befinner dig i rörelse?

(4) Det är hög tid att ta reda på vart du är på väg, men också varifrån du, din tanke och ditt språk en gång kom. (5) Vad är egentligen din plats på jorden? (6) Alla möjligheter står vidöppna. (7) Svenska B är en jättechans att forma en egen världsbild på ett eget språk. (8) Det enda du behöver är att träna upp din känsla, känslan för ord.

Skriften karaktäriseras av hög grad av interaktion och inleds kraftfullt med tre frågor som riktar sig till läsaren och visar att dessa frågor intar en särställning i *Känslan för ord*. Att frågorna får en framskjuten position ger å ena sidan känslan av utmaning och att läsaren kanske borde känna till svaren på frågorna, och om så inte är fallet skulle det kunna tolkas som en brist på insikt. Men frågornas framskjutna position fungerar å andra sidan som en invit, eftersom läromedelsförfattarna förefaller visa intresse för vem läsaren är och (4) kan uppfattas som rådgivande, även om talarrollen är krävande:

(4) Det är hög tid att ta reda på vart du är på väg, men också varifrån du, din tanke och ditt språk en gång kom.

Vi känner igen retorik som ”ta reda på vart du är på väg” från *BRUS*. Det handlar om att vara på väg och i rörelse: aktiv och inte passiv. Här uppmanas, eller egentligen beordras, läsaren att sysselsätta sig med en rad frågor av fundamentalt existentiell karaktär som har en viss beröringspunkt med de inledningsvis formulerade frågorna, i synnerhet (3). Att skribenterna tillskriver läsaren en aktiv roll realiserar ytterligare i (5):

(5) Vad är egentligen din plats på jorden?

# Känslan för ord

Visste du att ordet är en kraft som  
gör motstånd mot våldet?

Har du förstått hur litteraturen  
kan ljuga om allt men ändå avslöja  
sanningen?

Och vet du om att du i denna sekund  
befinner dig i rörelse?

Det är hög tid att ta reda på vart du  
är på väg, men också varifrån du, din  
tanke och ditt språk en gång kom.  
Vad är egentligen din plats på jorden?  
Alla möjligheter står vidöppna.  
Svenska B är en jättechans att forma  
en egen världsbild på ett eget språk.  
Det enda du behöver göra är att träna  
upp din känsla, *känslan för ord*.

gleerups   
www.gleerups.se

ISBN 978-91-40-64954-6

Figur 4.8. *Känslan för ords* baksida.



Frågan utgör i någon mening skriftstyckets knutpunkt (även om de tre inledande frågorna är mer visuellt framskjutna). Det är till denna fråga som den övriga texten förhåller sig och av särskilt intresse är det interpersonella satsadverbialt ”egentligen” som markerar att det finns en optimal plats – bara läsaren förmår att begrunda frågan ordentligt. Och för att locka läsaren än mer att fundera över sin plats på jorden påstår *Känslan för ord* att:

(6) Alla möjligheter står vidöppna

I detta påstående realiseras även ett erbjudande och detta erbjudande gäller implicit *nu*. Erbjudandet förstärks i mening (7) som skiftar från mottagarorienterat till produktorienterat perspektiv.

(7) Svenska B är en jättechans att forma en egen världsbild på ett eget språk.

Men detta mål förutsätter arbete, vilket betonas i den sista rådgivande meningen (8) där det som beskrivs som ett enkelt arbete specificeras aningen mer än tidigare.

(8) Det enda du behöver är att träna upp din känsla, *känslan för ord*.

*Känslan för ord* är inte bara läromedlets titel utan också det läromedelsförfattarna utgår från att eleven redan har men behöver träna. Genom att lyfta fram sådant som kan sammankopplas med positiva värden (*känsla, möjligheter, individen*) får skriftstycket i sin helhet en mindre betungande karaktär. Vi kan experimentera med idén att ”läs- och skrivförmåga” hade ersatt ”känsla, känslan för ord” i (8). Då hade läsaren sannolikt fått andra associationer.

Ideationellt dominerar mentala och materiella processer i uttryck som rör lärande: (1) Visste du, (2) Har du förstått, (3) vet du, (4) ta reda på, (7) att forma, (8) träna upp. I dessa är huvudsakligen läsaren aktör alternativt upplevare. Vad som utmärker dessa handlingar är att de är riktade direkt till läsaren som uppmanas till olika intellektuella operationer.

I (4) uttrycks tankefiguren om orsak och verkan: hur våra handlingar kan förstås i ljuset av tidigare handlingar. På ett djupare plan rör detta människans *historiemedvetande* och hennes förmåga att

inte bara se sig själv, utan även andra människor och händelser, som en del i ett historiskt flöde med dåtid – nutid – framtid i ett dialektiskt samspel.

### 4.5.3 Legitimeringar

Litteraturstudiet i *Känslan för ord* handlar inte om författaren bakom verket utan om *texten* – det skrivna och talade ordet – samt *läsarens* upplevelse av texten. I *Känslan för ords* textuniversum tycks ett vidgat textbegrepp och vidgat litteraturbegrepp samspela eftersom paratexterna inte ger uttryck för någon explicit gränsdragning mellan till exempel sakprosa och skönlitteratur. Legitimeringen som mot denna bakgrund kan formuleras är – något tillspetsat kanske – att alla texter betraktas som goda och viktiga för människans välmående. Litteraturstudiet är betydelsefullt för att man genom det kan diskutera grundläggande existentiella frågor, och dessa påminner i flera avseenden om dem i *BRUS*: ”Vart är vi på väg” och ”Vem vill du vara utanpå och inuti” visar samband med frågorna som förordet ställer. Precis som i *BRUS* är det typiskt litterära nedtonat med undantag för formuleringen om hur litteraturen kan ljuga om allt men ändå avslöja sanningen. Här ringas litteraturens egenskaper och egenvärde in, nämligen att litteraturen som konstform, genom fiktionens gestaltning, kan avslöja mänskliga egenskaper eller samhällseliga orättvisor.

Baksidan ger uttryck för hur tanke och språk formar individens världsbild. Bland annat ska läsaren ta reda på vart han eller hon är på väg, men också varifrån hans eller hennes tanke och språk en gång kom. Dessa uppmaningar som genomgående kombineras med ett du-tilltal låter oss förstå att litteraturstudiet är en individuell handling. Även om legitimeringen är *implicit* är den *stark* eftersom den genomsyrar hela skriftstycket. Vidare understryks att människan mer eller mindre måste vara medveten om och förhålla sig till den ständiga närvaron av dåtid-nutid-framtid. Litteraturstudiet blir på det sättet viktigt för en historisk förståelse som samtidigt hänger ihop med storheter som identitet och religion. I *Känslan för ord* tycks, liksom i *BRUS*, den dominerande legitimeringen handla om att litteraturläsning är en väsentlig del i identitetsskapande processer och fungerar som stöd för individens möjlighet att forma och

omforma sig själv, en tanke som associeras med ungdomskulturer, men som har kommit att bli ett signum för postmoderniteten.<sup>224</sup>

## 4.6 Svenska timmar

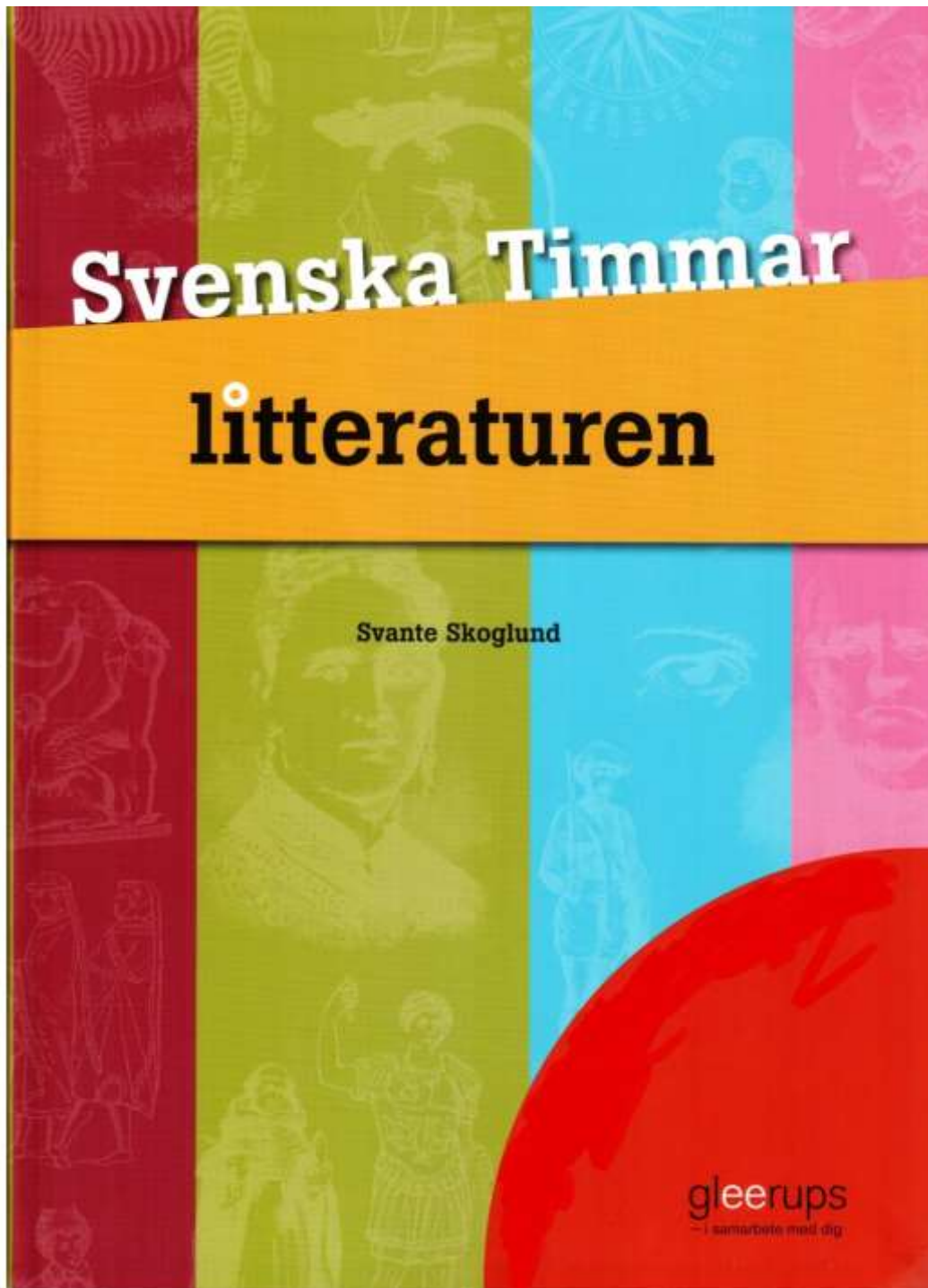
### 4.6.1 Framsidan

De skriftelement som ges störst visuell framskjutenhet i *Svenska timmar* är inte någon avbildad person eller kulturell symbol, utan precis som *Tidevarv* är det titeln, undertiteln och därtill läromedelsförfattarens namn. Ett sådant val har betydelse och ger uttryck för, liksom titeln *Svenska i tiden*, tradition och ändamålsenlighet. Titeln och undertiteln fyller främst en tematisk funktion och markerar i högre grad än de övriga läromedlen att det inte är *texter* i vid mening utan litteraturen i bestämd form som läsaren får ta del av. Läromedelsförfattarens namn har placerats i centrum och hamnar därför mer i strålkastarljuset än författarna till de övriga läromedlen. En anledning till denna centrala placering torde vara att läromedelsförfattaren är etablerad och representerar ett värde som är viktigt att framhålla. Denna tankefigur styrks av att baksidan ägnar läromedelsförfattaren Svante Skoglund uppmärksamhet med bild och text där bland annat Skoglunds favoritförfattare omnämns. Mot den bakgrunden kan det nära avståndet mellan läromedelsförfattarnamnet och undertiteln tolkas som om det finns ett starkt samband mellan dessa två skriftelement; att litteraturen speglar läromedelsförfattarens person.

Karaktäristiskt för *Svenska timmars* framsida är färg- och formvariationen. Färgdifferentieringen ger bilden dynamik och bidrar till högre grad av interaktion. Att titeln vilar på det gula fältet vars översta linje lutar aningen uppåt skapar i relation till undertitelns horisontella layout asymmetri, vilket konnoterar lekfullhet och det ”mänskliga”.

---

<sup>224</sup> Se Erling Bjurström, *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*, Diss., Stockholms universitet, Umeå: Boréa 1997 och Thomas Ziehe, *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*, övers. Joachim Retzlaff, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion 1993.



Figur 4.9. *Svenska timmars* framsida.

Titeln och undertiteln är i ett typsnitt med markerade seriffer i fet stil. Typsnittet vittnar om såväl tradition med seriffer som viss förnyelse med fetstil, rätvinkliga seriffer och cirkeln ovanför i:et i titeln. Bakgrunden utgörs av tryckta negativbilder som föreställer motiv från antiken, författare och andra kulturella symboler. De avbildade syns framifrån och negativeffekten medför att en del drag, till exempel ögonen, får en särskild karaktär: de blir i någon mån livlösa. Vilken typ av konceptuell process som realiseras är inte självklart. En tolkning är att framsidan realiserar en analytisk process där de avbildade författarna och artefakterna är attributen som utgör läromedlet *Svenska timmar* som är bäraren. Även om det är svårt att urskilja vem eller vad som avbildats framgår det, med utgångspunkt i sammanhanget, att personerna och föremålen tillskriver läromedlet betydelser som har att göra med kultur, historia och tradition, till exempel de antika skulpturerna.

#### 4.6.2 Förord

*Svenska timmars* förord utmärker sig genom att helt och hållet uppehålla sig vid den litteraturdidaktiska frågan: Varför litteraturhistoria? Texten diskuterar flera infallsvinklar på varför litteraturhistoria är betydelsefullt i undervisningen och grovt sett är den disponerad i tre delar. Första stycket rör infallsvinklar på människans unika förmåga att förmedla en berättelse. Andra stycket handlar om litteraturen som vapen och maktmedel, medan det tredje stycket inriktar sig mot varför majoriteten av oss läser litteratur.

Varför litteraturhistoria?

(1) Det är svårt att tänka sig hundar berätta. (2) (Hundar kan morra, skälla och vifta på svansen men en berättare måste kunna lite mer.) (3) Lika svårt är det att tänka sig människor som inte berättar. (4) Så fort vi träffar andra som tillhör vår art sätter vi igång. (5) För det mesta håller vi oss till sanningen och pratar om sådant som faktiskt hänt. (6) (När jag missade bussen. Vad som hände på jobbet igår.) (7) Men ofta brer vi på lite extra. (8) Vi dramatiserar. (9) Vi förskönar och förfular verkligheten. (10) Vi leker med orden. (11) Vi ljuger. (12) Människan är alltså ett berättande djur. (13) Ur hennes berättarlust föddes en gång litteraturen. (14) Det är litteraturens historia som denna bok handlar om.

(15) Idag ser vi skönlitteraturen som något ganska ofarligt. (16) Så har det inte alltid varit. (17) Det är bara under de senaste hundra åren som författare i vår del av världen kunnat skriva i stort sett vad de vill om sex, politik och religion utan att bli straffade. (18) Fortfarande finns det länder där censuren är mycket sträng. (19) Många gånger under historiens lopp har makthavare försökt hindra människor från att läsa eller skriva litteratur. (20) ”Farliga” författare har bränts på bål, halshuggits och tvingats i landsflykt. (21) Litteraturhistorien handlar till stor del om de författare som vågat utmana makten genom att sprida annorlunda tankar.

(22) Men skönlitteraturen – nyskriven eller flera tusen år gammal – talar inte bara till förnuftet. (23) I så fall skulle den säkert inte kallas skön. (24) Framförallt ger läsningen njutning och lust. (25) De flesta av oss läser inte romaner och dikter eller lyssnar på berättelser för att bli klokare. (26) Vi läser med känslorna. (27) Vi läser för att roas. (28) Vi skrattar, gråter eller berörs. (29) Så har det alltid varit. (30) Redan de allra äldsta berättelserna handlar om hjältars spännande äventyr och om uppslukande kärlek. (31) Litteraturhistorien visar vägen till de bästa berättelserna, de mest engagerande dikterna och de mest omskakande pjäserna.

Hur kan texten beskrivas ur ett interpersonellt perspektiv? Vad beträffar språkhandlingar karaktäriseras texten av påståenden, men det finns exempel på åsiktsmarkörer där en viss typ av bedömning presenteras som ett faktum eftersom skribenten distanserar sig:

(1) *Det* är svårt att tänka *sig* hundar berätta

(3) Lika svårt är *det* att tänka *sig* människor som inte berättar.

Effekten blir att idén om den berättande människan framstår som helt naturlig och okontroversiell, och denna idé fungerar som utgångspunkt för hela framställningen. Därefter, i (4), introduceras ett vi-tilltal som används frekvent i hela förordet. ”Vi” kan avse olika grupper. Det kan representera en särskild grupp som uttryckligen jämförs med en annan grupp, det vill säga en indelning i ”vi och dom”. Denna typ av dikotomi tas upp i andra stycket som diskuterar hur dagens skönlitteratur i vår del av världen betraktas som något ganska ofarligt vilket ställs mot ”länder där censuren är mycket sträng”.

Det ”vi” som i huvudsak förekommer i förordet används inte för att jämföra sociala grupper utan dess funktion är att övertyga läsaren om att litteraturhistoria och litteraturläsning är viktigt. Ett sådant ”vi” bidrar till föreställningen om en tolkningsgemenskap där läsaren och skribenten förenas genom att dela specifika värderingar om litteraturhistoria och litteraturläsning. En förutsättning är dock att läsaren kan identifiera sig med de legitimeringar som uttrycks, till exempel att litteraturläsning framför allt ger ”njutning och lust”, vilket inte är självklart.

Igenkänning ger förutsättningar för identifikation och i (7) till (11) ger läromedelsförfattaren igenkännande exempel på hur berättelser kan användas i olika situationskontexter:

(7) Men ofta *brer* vi på lite extra.

(8) Vi *dramatiserar*.

(9) Vi *förskönar* och *förfular* verkligheten.

(10) Vi *leker* med orden.

(11) Vi *ljuger*

Ideationellt kännetecknas dessa meningar av materiella, alternativt verbala, processer som bland annat används för att lyfta fram berättelsens funktioner beroende på vilken situation textens ”vi” befinner sig i. Det torde ligga nära till hands att beskriva berättelser med hänsyn till egenskaper, relationella processer. Valet av materiella/verbala processer medför att texten realiserar en handlingsinriktad karaktär. Meningslängdsvariationen skapar en rapp stilnivå och retoriska figurer som anaforen ”Vi” i (7), (8), (9), (10) och (11) lyfter fram läsaren som aktör. En aktör som skapar och tolkar berättelser och därigenom utvecklar en syn på litteratur:

I det sista stycket framträder målet med framställningen: att redogöra för litteraturens egenart och dess förmåga att påverka och förändra den som läser. Detta markeras språkligt i (22) genom att ”Skönlitteraturen” blir aktören som påverkar läsarens förnuft eller frammanar njutning och lust:

(22) Men skönlitteraturen – nyskriven eller flera tusen år gammal – talar inte bara till förnuftet.

(24) Framförallt ger läsningen njutning och lust.

Därefter är utgångspunkten igen vad läsaren gör med läsningen i (26), (27) och (28). Den sinnliga njutningen beskrivs som den viktigaste drivkraften bakom litteraturläsningen. Detta påstående garderas inte utan tvärtom ska det enligt (29) betraktas som en ovedersäglich sanning.

#### 4.6.3 Legitimeringar

Omslagets färgdifferentiering, samt att det är ljusa färger, och typografi, antyder att läromedlet med en viss lekfull och lättsammare diskurs vill fjärma sig från den föregående upplagan av *Svenska timmar* från 1991 som kännetecknas av en traditionell mörkröd layout. Denna lekfullhet harmonierar med förordets starka och mest explicita innehållsliga legitimering: att litteraturläsning framför allt är en sinnlig upplevelse. Samtidigt realiserar framsidan en konceptuell analytisk process där negativen, med avbildade svårurskiljbara personer och artefakter från svunna tider, snarare ger en känsla av att dessa är analysobjekt som ska läggas under lupp än personer och föremål som läsaren kan identifieras sig med. Samspelet mellan skrift och bild i paratexterna ger alltså uttryck för en spänning mellan det analytiska och emotiva.

Paratexterna utmärks av att litteratururvalet och frågan om varför man ska studera litteraturhistoria presenteras som något närmast naturgivet. I likhet med de flesta av läromedlen i undersökningen motiverar inte *Svenska timmar* sitt urval. Ett sätt att ge stöd och auktoritet åt legitimeringarna är att åberopa forskning. Enligt texten på baksidan finns ”fördjupningstexter med anknytning till aktuell litteraturforskning”. Påståendet är viktigt eftersom inget annat läromedel tar upp forskningsanknytning explicit i paratexterna, trots att en central del i talet om den svenska skolans utveckling under 2000-talet har handlat om vikten av att forskning får utrymme i



undervisningen.<sup>225</sup> Litteraturforskning nämns emellertid inte i *Svenska timmars* förord ”Varför litteraturhistoria?” där de centrala legitimeringarna i läromedlet beskrivs förhållandevis utförligt. Med ett konsekvent tillämpar vi-tilltal framställs en tolkningsgemenskap där alla förutsetts ha samma uppfattning om litteraturstudiets legitimeringar.

En ytterligare explicit *innehållslig* legitimering rör berättelsen som uttryck för något djupt mänskligt (lögn, dramatik, sorg, lust etcetera). Berättelsen beskrivs som en naturlig del i kulturen, och litteraturhistorien – så som den framställs i *Svenska timmar* – är underförstått historien om berättelser som i synnerhet ger sinnliga upplevelser. Litteraturstudiet betraktas mer som ett medel än som ett mål i sig. Ingenstans i förordet nämns analys av inomlitterära egenskaper eller de utmaningar som är förenade med att tolka texter från olika tidsperioder. Det primära syftet med litteraturläsning tycks enligt paratexterna vara den individuella upplevelsen – att läsaren blir road. Att litteraturstudiet rymmer en social dimension där texter blir föremål för exempelvis kritiska diskussioner och perspektivbyten berörs inte.

En typisk legitimering i övriga läromedel är föreställningen om den goda litteraturen. *Svenska timmar* avviker emellertid från denna diskurs genom att ge exempel på hur författare använt litteratur som vapen för att utmana makten ”genom att sprida annorlunda tankar”. Förordet ger alltså uttryck för en spänning mellan ett analytiskt förhållningssätt till litteraturstudiet – att studera hur litteratur använts som vapen diakront – och ett mer emotivt förhållningssätt som rör litteratur som en sinnlig upplevelse.

## 4.7 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel har jag undersökt hur skriftliga och visuella resurser används i läromedlens paratexter för att legitimera det litterära innehållet för läsaren samt analyserat vilka typer av legitimeringar läromedlen realiserar. Analysen visar att det finns gemensamma

---

<sup>225</sup> Eva Minten, *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*, Stockholm: Skolverket 2013.

beröringspunkter mellan läromedlen men också en rad signifikativa olikheter.

Enligt analysen belyser flertalet av läromedlen explicit frågan om varför litteraturstudiet är viktigt. *Svenska timmar* diskuterar detta utförligast med flera exempel. Här, liksom i *Tidevarv* och *Svenska i tiden*, är legitimeringarna explicita och det framgår vilken eller vilka funktioner litteraturstudiet kan fylla. I de tematiskt disponerade *BRUS* och *Känslan för ord* förs inte diskussionen om litteraturens funktioner explicit utan mellan raderna. Det talas också hellre om texter i vid mening istället för skönlitteratur, vilket kan tolkas som att dessa läromedel prioriterar ett vidgat textbegrepp. Att didaktiska diskussioner som rör litteraturens varför-fråga berörs i paratexterna visar att dessa frågor är betydelsefulla för läromedlen.

De starka legitimeringarna ger uttryck för det värdesystem som fungerar som läromedlets drivkraft, det vill säga de idéer som ligger till grund för hur litteratururvalet, författarskapen och litteraturhistorien som helhet framställs. I samtliga paratexter finns starka legitimeringar och dessa uppvisar både likheter och skillnader. I *Tidevarv* är den starka legitimeringen att genom litteraturstudiet får eleverna verktyg med vilka de kan urskilja hur litterära texter samspelar med varandra över tid. Genom att studera denna dialog ser eleverna hur dåtid-nutid-framtid ingår i ett dialektiskt meningsskapande. *Svenska i tidens* litteraturförmedling bygger på en liknande men inte lika teoretiskt raffinerad tankefigur, nämligen att studier av äldre litteratur och kulturarvet ger kunskaper om nutida litteratur. Begrepp som dialog nämns inte i *Svenska i tiden* utan påverkan har endast en riktning här: från dåtid till nutid. *Svenska timmar* inriktar sig precis som *Tidevarv* och *Svenska i tiden* främst mot skönlitteraturen men med den viktiga skillnaden att tonvikten är på det förgångna och inte relationen mellan dåtid och nutid. Historien är i *Svenska timmar* ett medel för att nå målet med litteraturläsningen, som är upplevelsen av äldre litteratur (det vill säga litteratur skriven före 1960 ungefär). Upplevelsen är den starka legitimeringen även i *BRUS* och *Känslan för ord* och i båda dessa framhävs tidsdimensionen då och nu som en central tankefigur för att förstå orsak och verkan. Det finns alltså likheter och skillnader mellan hur de starka legitimeringarna tar sig uttryck, och resonemanget visar att

skillnaderna delvis grundar sig på om läromedlet är tematiskt eller kronologiskt disponerat. Läromedlen lägger tyngdpunkten på olika aspekter av litteraturstudiet. I de kronologiskt disponerade läromedlen, *Svenska i tiden*, *Tidevarv* och *Svenska timmar*, markeras författarskapet som det centrala. I de tematiskt disponerade *BRUS* och *Känslan för ord* verkar litteratur i mindre utsträckning vara kopplad till äldre klassiska texter. Det framstår istället som viktigt att texterna fyller en identifikatorisk funktion, där läsaren som tolkande instans och hans eller hennes föreställningsvärld ställs i centrum.

Litteraturstudiet i läromedlen handlar i mindre utsträckning om att tillägna sig kunskaper om litteratur och litterära genrers specifika formspråk i förhållande till andra texter. Med andra ord visar läromedlen litet intresse för litteraturens litteraritet. Istället ska litteraturstudiet förse läsaren med sådana verktyg att han eller hon förstår sig själv i en komplex värld, men det är också tydligt att upplevelsen fyller en central funktion – att litteratur ska vara en sorts kick.

Samtliga läromedel använder också individuellt formulerade legitimeringar. Litteraturläsning betraktas som en individuell och inte en social aktivitet. Endast undantagsvis nämns att läsa i grupp, att läsa högt (för varandra), att diskutera litteratur i grupp och litteratur som en särskild tolkningsgemenskap. Kanske ska den individuellt formulerade legitimeringen förstås mot bakgrund av att litteraturläsning beskrivs som en personlig och positiv upplevelse, fast med olika tonvikt. Att litteratur kan väcka obehag, indignation eller läsas kritiskt berörs i mycket liten utsträckning. Inte heller berörs litteraturens kreativa eller improvisatoriska aspekter, det vill säga att litteratur i allt väsentligt är en skapandeprocess. Den individuella läsningen är sammantvinnad med tanken om den goda litteraturen som ska ge upplevelser och bildning, och ibland beskrivs litteraturen som ett slags helande kraft – en kraft som stärker självförtroendet och leder läsaren rätt i livet.

Läsaren är en styrande faktor i läromedlens paratexter och legitimeringar generellt. Analysen av den interpersonella, men även den ideationella, betydelsen ger fingervisningar om hur detta språkligt tar sig uttryck. Genom att initiera en relation till läsaren markerar läromedlet indirekt eller direkt sin egen relation till

litteraturstudiet. I *BRUS* och *Känslan för ord* realiseras olika typer av språkhandlingar – frågor, uppmaningar och krav – både visuellt och i skrift, vilket kan tolkas som om läromedlen vill upprätta en relation och bjuda in läsaren i en textvärld som framställs som en upplevelse. Därigenom förutsätts läsaren identifiera sig med dessa egenskaper annars skulle inviten vara meningslös. Detta kan jämföras med *Svenska timmars* förord som inte kan beskrivas som dialogiskt, men som genom bland annat ett vi-tilltal samt ett rappt och personligt färgat språk ger en bild av att läsaren utgör en del av en grupp som delar samma syn på litteratur och att denna syn är närmast naturgiven.

I *Svenska i tiden* och *Tidevarv* är interaktionsgraden lägre. Framsidornas renässansmotiv och avbildade fickur kombineras med förord som har en distanserad stil och är pedagogiskt redogörande. Dessa val signalerar i någon mån att dessa läromedel förväntar sig en läsare som mer identifierar sig med ett analytiskt och distanserat förhållningssätt till litteraturen än ett actionfyllt och emotivt. Givetvis är gränserna mellan dessa legitimeringar inte skarpa utan perspektiven överlappar varandra. Men analysen visar hur kraftfullt samspelet mellan skrift och bild är, framför allt när det gäller att skapa interaktion och identitetserbudanden.

Hänvisningar till styrdokument är sällsynta och förekommer enbart i *Tidevarv* och *BRUS*. De skärpta kraven på evidensbaserad undervisning tycks inte ha fått något märkbart genomslag. Endast i *Svenska timmar* framgår det uttryckligen att innehållet knyter an till aktuell litteraturforskning med det ges inga exempel på hur forskningsanknytningen tar sig uttryck.

Urvalsfrågan är ytterligare en indikator på hur läromedlen legitimerar litteraturstudiet. Genom att redogöra för den litterära avgränsningen tydliggörs att naturlig gränsdragning inte finns utan endast val som bygger på litterära värden. Emellertid visar undersökningen att avgränsningsfrågor sällan berörs i läromedlen.

## 5 Bild och skrift i samspel

I det här kapitlet riktas intresset mot de legitimeringar av litteraturstudiet som samspelet mellan bild, sekundär-, primär- och bildtext realiserar. De övergripande frågorna är: Hur använder läromedlen skrift och bild för att legitimera litteraturstudiet? Vad lyfts fram i samspelet mellan bild och skrift i förhållande till de legitimeringar som paratexterna ger uttryck för?

Kapitlets disposition ser ut som följer. I 5.1 redogörs för teoretiska infallsvinklar på studien med utgångspunkt i tidigare forskning, och därefter, i 5.2, introducerar jag undersökningens analysmodell. Resultatdelen inleds med en jämförelse av det utrymme bilder får i läromedlen i avsnitt 5.3. Därefter analyseras en för läromedlen typisk bild, kapitelbilden, och vad den representerar. Avsnitt 5.5 rör hur författaren framställs i bild, till exempel vilka likheter och skillnader som finns mellan hur kvinnliga och manliga författare skildras. I avsnitt 5.6 analyseras samspelet mellan sekundärtext och bilder i *Svenska timmar* och *Tidevarv* och i 5.7 analyseras hur bild och primärtext samverkar i *BRUS*, *Svenska i tiden* och *Känslan för ord*. Avslutningsvis diskuteras resultaten.

### 5.1 Bakgrund och teoretiska infallsvinklar

Analyser av hur skriftspråk och bilder samverkar i läromedels litteraturförmedling är få. En studie som kan nämnas är Boel Englunds avhandling som identifierar fyra typer av samspel mellan skrift och bild.<sup>226</sup> Den första typen av samspel är parallellutsagor. Detta samspel är vanligt förekommande i läromedlen, enligt Englund, och kännetecknas av att bild och skrift uttrycker samma betydelse. Englund nämner ”expressionistiska” bilder som fångar stämningen, till exempel känslan av rädsla eller hot, i primärtexten. Jag har dock svårt att se att ett längre litterärt utdrag skulle kunna säga samma sak som en bild. Sannolikt blir bilden underordnad.

---

<sup>226</sup> Englund (1997), s. 170f.

Däremot är begreppet parallellutsaga tillämpligt i en analys av hur bildtext och bild samspelar.

En andra typ av samspel är teman och motiv som lämnat avtryck inom måleri och litteratur, och som idag betraktas som klassiska. Englund exemplifierar med motiv som Hektor och Andromake på en grekisk vas målning eller legenden om Göran och draken som skildrats inom litteratur, skulptur och måleri.<sup>227</sup> En relevant fråga är vilka slags motiv som dominerar i de läromedel jag undersöker. Är motiven klassiska eller snarare nutida? Medieras motiven genom fotografi och nya digitala medier eller måleri? Valet signalerar vilket förhållningssätt läromedlet har till populärkultur och nutida kultur jämfört med den klassiska.

Den tredje typen av samspel gäller bilder som understryker att litteraturen refererar till en verklighet utanför sig själv. Som exempel nämner Englund fotografier från filmatiseringar av litterära verk.

En fjärde typ av samspel rör bilder/fotografier som går i dialog med texten och på så vis tillför ny information men samtidigt ”utgör självständiga inslag i en meningsskapande väv”.<sup>228</sup> Här nämner Englund bilder som ger uttryck för en kommentar till primärtexten genom att exempelvis anlägga ett nutidsperspektiv på en historisk text. Jag kommer att diskutera denna typ av dialogiska samspel.

Utanför läromedelsfältet har frågan om vad visuella resurser kan tillföra narrativer diskuterats av litteratur- och medieforskare. Fiona J. Doloughan menar att i framför allt den västerländska kulturen använder människor alltmer bildburna texter, till exempel bloggar och Instagram, när de kommunicerar med varandra eftersom teknologin möjliggör det.<sup>229</sup> Detta vet vi. Vad vi vet mindre om enligt Doloughan är hur den nya tekniken, som rymmer en potential att vidga den narrativa repertoaren, förändrar vårt sätt att skapa berättelser (*narrative practices*).<sup>230</sup> Benjamin Rifkins diskuterade redan på 1990-talet i standardverket *Semiotics of Narration in Film and Prose*

---

<sup>227</sup> Ibid.

<sup>228</sup> Ibid.

<sup>229</sup> Fiona J. Doloughan, *Contemporary Narrative. Textual Production, Multimodality and Multiliteracies*, London & New York: Continuum International Publishing Group 2011, s. 26f.

<sup>230</sup> Ibid., s.27.

*Fiction* hur narrativer överförs från bok till film och menade att i förhållande till tryckt text presenterar det visuella mediet världen på ett nytt sätt.<sup>231</sup> Uppgiften för forskaren är att urskilja hur berättelsen överförs till det nya mediet och vilka semiotiska resurser som tas i anspråk samt vilka effekter det får. En sådan analys gör Hans Kristian Rustad i ”Når litteratur går fra papir til skjerm” från 2010.<sup>232</sup> Rustad undersöker det elektroniska verket *Lys/Mørke* av Tale Næss och Erle Stenberg, vilket bygger på novellen *Lys-Mørke* av Tale Næss. Rustads analys visar hur *remodaliseringen*<sup>233</sup> utvecklar den poetiska dimensionen i den papperburna *Lys-Mørke* genom litterära grepp som allitterationer, kontraster och bildspråk. Samspelet mellan modaliteterna ljud, bild och film bidrar med sina respektive betydelsepotentialer till att framhäva aspekter som inte går att frambringa semantiskt. Rustads konklusion är att den digitala versionen rymmer nya perspektiv på de kunskaper och erfarenheter av världen som den ursprungliga texten redan representerar.<sup>234</sup>

Rustads undersökning är intressant för min analys. En aspekt gäller vad som avbildas i relation till läromedlens litteraturutdrag och om bildernas motiv kan sägas ge uttryck för intertexter, bildspråk eller iserska tomrum. Den andra aspekten gäller hur de visuella resurserna används för att gestalta och förstärka sådant som brukar associeras med estetiska egenskaper, eller litterariteten om man så vill. Kress och van Leeuwen visar på en mängd möjligheter att visuellt betona en sinnesstämning, till exempel genom kodningsorientering, visuell framskjutning, visuell överlappning etcetera. Detta återkommer jag till i 5.6.

---

<sup>231</sup> Benjamin Rifkin, *Semiotics of Narration in Film and Prose Fiction. Casestudies of “Scarecrow” and “My friend Ivan Lapsin”*, New York: Peter Lang 1994.

<sup>232</sup> Hans Kristian Rustad, ”Når litteratur går fra papir til skjerm”, *Skrift/ bilde/ lyd. Analyse av sammensatte tekster*, Martin Engebretsen (red.), Kristiansand: Høyskoleforlaget 2010.

<sup>233</sup> Det vill säga när man flyttar meningsskapande från en modalitet till en annan modalitet.

<sup>234</sup> Ibid, s. 240.

## 5.2 Martinecs och Salways modell

En viktig skillnad i förhållande till analysen i föregående kapitel är att jag här inriktar mig mot även den intersemiotiska relationen, det vill säga hur bild och skrift tillsammans realiserar olika betydelserelationer. Jag använder delar ur en analysmodell av Radan Martinec och Andrew Salway vilken bygger på Roland Barthes teorier om relationer mellan semiotiska system och SFL:s satsrelationer.<sup>235</sup> Syftet med modellen är att kartlägga de betydelse som samspelet mellan skrift och bild realiserar. Med den analysen som utgångspunkt kan jag diskutera vilka legitimeringar av litteraturstudiet som uttrycks och vilka litterära värden som därmed betonas. Exempelvis kan man fråga sig om det är historiska eller nutida artefakter, individer eller kollektiv, författaren, bilder från filmatiseringar samt om det är skriften, bilden eller båda som står i fokus i samspelet.

Martinec och Salway talar, med hänvisning till Barthes, om tre typer av relationer mellan skrift och bild. *Förankring* betyder att skriften är underordnad bilden, *illustration* innebär att bilden är underordnad skriften och *avlösning* avser att bilden och skriften kompletterar varandra med olika delbetydelser i meningsskapandet.<sup>236</sup> Ett exempel på avlösning är pratbubblor i en serietidning vilka fyller funktionen av kompletterande information.<sup>237</sup> Förutom Barthes tre typer urskiljer Martinec och Salway en fjärde typ som innebär att skrift och bild fungerar som *parallella utsagor*, det vill säga skriften och bilden ger uttryck för samma betydelse. Således kan vi enligt Salway och Martinec urskilja fyra statustyper:<sup>238</sup>

---

<sup>235</sup> Radan Martinec & Andrew Salway, "A system for image–text relations in new (and old) media", *Visual Communication*, vol 4 nr 3 2005.  
<http://www.bbrel.co.uk/pdfs/06Martinec-Salway.pdf>. (hämtad 2012-07-01).

<sup>236</sup> Ibid.

<sup>237</sup> Björkvall (2009), s. 25.

<sup>238</sup> Martinec & Salway (2005), s. 351 ff.



1. Skriften är underordnad bilden (förankring)
2. Bilden är underordnad skriften (illustration)
3. Skrift och bild är jämbördiga och kompletterar varandra (avlösning)
4. Skrift och bild är jämbördiga och fungerar som parallella utsagor.

I analysen av bild och skrift i läromedlen utgår jag från dessa fyra typer. Martinec och Salway menar därutöver att samma slags betydelsereationer som finns i skriftspråket även kan identifieras mellan skrift och bild. Med utgångspunkt i SFL:s teori om hur en sats vidareutvecklar en annan sats, vilket benämns *utvidgning*,<sup>239</sup> urskiljer Martinec och Salway hur skrift och bild kan realisera tre former av logiska betydelsereationer: *utveckling*, *tillägg* och *specificering*.

Utveckling innebär att skriften vidareutvecklar en bild som är av mer generell karaktär eller vice versa,<sup>240</sup> till exempel när sekundärtexten diskuterar ett författarskap som illustreras med en bild av författaren. Exempel på när en bild vidareutvecklar skriften i ett läromedel i litteratur är när en kapitelrubrik som ”Medeltiden” sammanfogas med en detaljerad bild över hur ett samhälle under medeltiden kunde se ut.

Tillägg betyder att skriften tillför helt ny information som inte kan avläsas i bilden eller vice versa. Detta kan förmodligen jämföras med när Englund talar om att bilden går i dialog med skriften, men min uppfattning är att Englund här även menar symbolisk och metaforisk betydelse, något Salway och Martinec inte tar upp. Jag tänker emellertid att bildlig betydelse förekommer i de läromedel jag undersöker.

Specificering innebär att skriften eller bilden förtydligar *temporal*, *spatial* eller *kausala* omständigheter som kan kopplas till det bilden

---

<sup>239</sup> Här följer jag den svenska terminologin i Holmberg & Karlsson (2006).

<sup>240</sup> Martinec & Salway (2005), s. 352f.

eller skriften representerar i form av ideationell betydelse.<sup>241</sup> Således förtydligas de processer som bilden eller skriften realiserar.<sup>242</sup>

Föreliggande analys fokuserar på olika samspel mellan bild och primär- samt sekundärtext, framför allt *kapitelbilder* och *författarporträtt*. En kapitelbild är den bild, alternativt bildserie, som inleder varje kapitel och sådana förekommer i samtliga läromedel i studien.<sup>243</sup> Val av kapitelbild är troligtvis förenat med svårigheten att kombinera det typiska för en litterär epok med sådant som kan vara intresseväckande med hänsyn till läsaren. En undersökning av den betydelse kapitelbilden realiserar visar därmed vilka aspekter av litteraturstudiet som läromedlen ger en framskjuten roll.

Flera av bilderna i läromedlen är författarporträtt som också kommenteras i sekundär- och bildtexten. Läromedlens legitimering av författaren utgör en av de grundläggande frågorna i min undersökning. I detta kapitel undersöks således de författare som blir porträtterade och hur de blir porträtterade, till exempel om de manliga författarna avbildas på ett annorlunda vis än de kvinnliga. En ytterligare aspekt är hur författarskapet perspektiveras i samspelet mellan bild och skrift, det vill säga ska författarens betydelse förstås i förhållande till en särskild litterär epok eller andra författarskap, eller är det snarare det biografiska perspektivet som blir belyst?

En aspekt som skär genom samtliga analyskategorier i kapitlet är bildernas förhållande till kulturellt högt och lågt. När läromedlet väljer bild (till exempel ett utsnitt från film, måleri, foto, TV eller nya digitala medier) eller motiv (unga eller äldre människor – nutida eller äldre artefakter) positionerar man sig i den kulturella hierarkin som styrs av komplexa smaksociologiska faktorer.<sup>244</sup> Som jag diskuterade i 3.2 har den klassiska och etablerade litteraturen premierats i

---

<sup>241</sup> Ibid.

<sup>242</sup> Ibid., s. 353.

<sup>243</sup> Att såväl läroböcker som faktaböcker använder bilder som markörer för ett nytt kapitel tas upp i Nygård Larsson (2011) och Andreas Nord, *Trädgårdsboken som text 1643–2005*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2008.

<sup>244</sup> Pierre Bourdieu, *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*, övers. Johan Stiern, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2000.

skolans värld medan populärlitteratur marginaliserats.<sup>245</sup> Däremot vet vi mycket litet om bilder i läromedel och hur dessa kan beskrivas i fråga om kulturellt högt och lågt.<sup>246</sup> Mot den bakgrunden diskuterar om bilderna representerar den klassiska/hävdvunna konsten och litteraturen eller om de snarare är fotografier/bilder med motiv från exempelvis nutida litteratur. Jag undersöker var läromedlen lägger tyngdpunkten och vad denna positionering får för konsekvenser för litteraturstudiets legitimeringar.

### 5.3 Bildernas utrymme

En relevant fråga är hur stort utrymme bilder får i läromedlen eftersom ett rimligt antagande är att ju mer utrymme bilder får i ett läromedel desto större betydelse tillskrivs bilden som meningsbärare. I bilaga 1 redogörs för den kvantitativa metoden.

Det mått som ger tydligast uppfattning om bildernas utrymme är bildantal i förhållande till sidmängd, se figur 5.1, eftersom det anger bildernas proportionella utrymme i relation till skriftspråket.

<i>Svenska i tiden</i>	<i>Om Tidevarv</i>	<i>BRUS #01</i>	<i>BRUS #02</i>	<i>Känslan för ord</i>	<i>Svenska timmar</i>
25	25	38	41	10	19

Figur 5.1. Bildutrymme i förhållande till den totala sidmängden i procent.<sup>247</sup>

*BRUS* utmärker sig påtagligt med 38 procent respektive 41 procent, vilket visar att bilder prioriteras i hög grad. Detta resultat kan jämföras med *Känslan för ord* där 10 procent av den totala sidmängden utgörs av bilder. En orsak till skillnaden är att *Känslan för ord* har valt att integrera en handbok<sup>248</sup> om 64 sidor där inga bilder förekommer.<sup>249</sup> Men även om textboksdelen räknas bort i

<sup>245</sup> Magnus Persson, *Skolan och populärkulturen*, Lund: Studentlitteratur 2000.

<sup>246</sup> Englund (1997) berör detta mer implicit i sin avhandling.

<sup>247</sup> Se bilaga 1 för närmare beskrivning av den kvantitativa analysen.

<sup>248</sup> En lärobok, eller en del av en lärobok, som redogör för olika typer av analytiska verktyg och begrepp, framför allt språkvetenskapliga.

<sup>249</sup> En handbok, fast mindre omfattande, finns även i *Svenska timmar*. De övriga har antingen valt att ta upp begreppsdefinitioner allteftersom de aktualiseras (*Tidevarv*)

*Känslan för ord* är summan av bilder i förhållande till den totala sidmängden fortfarande bland de lägsta (21 procent).

Bildernas storlek varierar i samtliga läromedel. Störst variation finns i *BRUS*: från en tiondel av en sida till ett helt siduppslag. Att *BRUS* innehåller många bilder i olika storlek överensstämmer väl med magasin- och veckotidningstexters layout som kännetecknas av just mängden och mångfalden av bilder.<sup>250</sup>

## 5.4 Kapitelbilden

Samtliga läromedel har kapitelbilder som både visuellt och skriftspråkligt ramar in kapitel, men *vad* dessa representerar varierar. Analysen görs i följande ordning: *Svenska timmar*, *Tidevarv*, *Känslan för ord*, *Svenska i tiden* och *BRUS*.

### 5.4.1 *Svenska timmar*

Sammantaget finns sju kapitelbilder. Bildmotiven har ofta forskningsanknytning, till exempel är kapitelbild för ”Antiken” ett fotografi från utställningen *Bunte Götter* i München från 2003 vilken tar upp att de antika gudarna ingalunda var marmorvita utan färgglada. Skriften i kapitelbilden pekar på missuppfattningen att antikens marmorskulpturer var vita och i avsnittet hänvisas till flera experter som underbygger resonemangen om den färgrika antiken.

Experter framträder även tillsammans med kapitelbilden för ”Modernismen”: Pablo Picassos *Les Femmes d'Alger*. Målningen används för att initiera en diskussion, med hänvisning till dels anonyma experter, dels Picassokännaren John Richardson som talar om målningens betydelse för bildkonsten. Detta vidareutvecklas till en delvis problematiserande diskussion om modernisternas tal om nyskapande. Redan i kapitelbilderna antyds således vikten av att

---

eller att litteratur- och språkbegrepp/teori samlas i en egen fristående handbok (*BRUS* och *Svenska i tiden*).

<sup>250</sup> Per Ledin, *Veckopressens historia: del II*. Rapporter från projektet Svensk sakprosa nr 29, Lund: Lunds universitet 2000. s. 10.

forskning möjliggör en tolkning och förståelse av det förflutna, främst den kulturkontext som litteraturen utgör en del av.

Samspelet mellan skrift och bild följer samma mönster för varje kapitelbild. Ett exempel är kapitelbilden som återfinns i figur 5.4 där det står att läsa: ”Sannolikt var det varken kvicksilver, sexuell avhållsamhet eller dystra tankar som fick Rom på fall”. Betraktar vi skriften och bilden har de vid en första anblick inget mer gemensamt än att de båda får representera kapitlet ”Medeltiden” i *Svenska timmar*. Men redan på första sidan efter kapitelbilden framgår att skriften i kapitelbilden är ett utdrag ur sekundärtexten som diskuterar mindre vetenskapligt förankrade teorier om vad som föranledde Romarrikets nedgång medan de verkliga skälen, enligt forskare, var strukturella och religiösa problem. Även bildmotivet specificeras och återkommer i färg några sidor längre fram. Där får läsaren reda på motivets innebörd, vem konstnären var, var målningen finns idag och när den målades:

[...] en riddare spelar schack med döden. Till vänster ser vi en takmålning från kyrkan i Täby. Den målades av den till Sverige inflyttade tysken Albert Pictor – Albert Målare – på 1480-talet.<sup>251</sup>

Om vi koncentrerar oss på bildmotivet i figur 5.4, det vill säga en riddare som spelar schack med döden, diskuteras detta i sekundärtexten. Ny information tillkommer med en intertextuell koppling, genom bild, till Ingmar Bergmans film *Det sjunde inseglet* vars tematik kretsar kring ett parti schack mellan döden och en riddare i det medeltida Sverige. Intersemiotiskt är detta ett exempel på när bild överordnas skrift, något frasen ”Till vänster” i utdraget ovan indikerar. Denna information är meningslös utan bilden och fungerar därför som en underordnad bildtext.

Resultatet kan jämföras med Englund's studie som inte nämner att skrift kan underordnas bild. En möjlig tolkning av detta är att bilden i nyare läromedel ges en mer privilegierad funktion än tidigare. Vi kan också när vi har tagit del av kapitlet som helhet sluta oss till att skriften i kapitelbilden fungerar som en kausal specificering av bilden. Den utgör en del av diskussionen om de

---

<sup>251</sup> *Svenska timmar*, s. 62.

bakomliggande orsakerna till paradigmskiftet, från antikens Rom till medeltiden, och dessa knyts till materiella och världsliga fenomen, medan bilden har sitt ursprung i följderna av paradigmskiftet där den medeltida kristna kulturens föreställning om dödens ständiga närvaro får stå i centrum. På ett djupare plan finns det alltså en kontrastverkan, ett konfliktperspektiv, i kapitelbildens betydelse; skriftens och bildens samspel ger uttryck för orsak och verkan. Roms undergång beskrivs i materiella termer medan medeltiden knyts till det inre – till föreställningsvärlden.



Figur 5.4. Kapitelbild ”Medeltiden” i *Svenska timmar*.<sup>252</sup>

Motiven i kapitelbilderna behandlar ofta samhällsfenomen, som epokens syn på konst i vid mening eller samhällsförändringar. Det sistnämnda tas upp i sista kapitlet ”Från Almqvist till arbetarlitteraturen” där kapitelbilden är ett fotografi av Stockholmsutställningen 1930 med en snirklande skrift: ”Menar de

---

<sup>252</sup> *Svenska timmar*, s. 58.

verkligen att det var Guds vilja att vissa var snuskigt rika och andra ofantligt fattiga?”. Olikheter i samhället som rör klass, stad och landsbygd eller genus dryftas genomgående i detta kapitel. Jämför vi de betydelser som kapitelbilderna i *Svenska timmar* sammantaget ger uttryck för i relation till legitimeringarna i paratexterna får litteraturens känslomässiga och sinnliga egenskaper begränsat utrymme. I förgrunden ställs kontextuella faktorer som politik och kultur och hur dessa drivkrafter ligger till grund för litteraturens förändringar.

#### 5.4.2 *Tidevarv*

Kapitelbilderna i *Tidevarv* är sex till antalet och utgörs av ett siduppslag med en bild och mindre bildtext samt en sammanställning av centrala begrepp för och citat ur verk från den aktuella epoken. Här finns beröringspunkt med *Svenska timmars* kapitelbilder som också fyller en tydlig sambandsskapande funktion med begrepp som synliggörs och sedan behandlas i sekundärtexten.

I *Tidevarv* blir inte kapitelbilden föremål för vidare diskussion som i *Svenska timmar*, utan fyller funktionen att visa hur dåtid och nutid knyts samman genom att kulturella värden reproduceras. Exempel på detta är kapitelbilden för ”Renässansen”, vilken är ett fotografi från det franska konstmuseet Louvrens shoppingbutik som gör reklam för Leonardo Da Vincis *Mona Lisa*. Bildtexten lyder: ”Mona Lisas leende... Konstmuseet Louvren i Paris”.<sup>253</sup> Bildtext är alltid underordnad bilden och här specificerar den platsen, att det är Louvren som är avbildad samt förtydligar att vi ser Mona Lisas leende. De tre punkterna tolkar jag som en markör för att denna målning representerar ett värdefullt kulturarv som läsaren bör vara förtrogen med, vilket kan kopplas till hur paratexterna understryker kulturavet som en central legitimering för litteraturstudiet. Bilden som helhet beskriver ingen typisk idé för epoken utan rymmer snarare en undertext som låter oss förstå att detta konstverk från 1500-talet, en representant för renässansen, fortfarande under 2000-talet reproducerar ett betydande kulturellt och kommersiellt värde genom att vara en del av en central kulturell institution – och att det

---

<sup>253</sup> *Tidevarv*, s. 100f.

därför är ett angeläget verk. Men denna tankefigur klargörs inte av kapitelbilden, bildtexten eller sekundärtexten, utan förutsätter att läsaren har förkunskaper, till exempel om Mona Lisas leende, konstverkets betydelse samt da Vincis betydelse generellt för renässansen.

I andra kapitelbilder betonas politiska och ideologiska ståndpunkter, såsom kapitelbilden för ”1800-talet”. Den är ett fotografi med avbildade elever och lärare i Frankrike som protesterar mot nedskärningar inom skolan och som bland annat bär ett plakat med Victor Hugos appell: ”Quand vous ouvrez une école, vous fermez une prison”. Bildtexten redogör i princip för vad vi får se:

Victor Hugo i den franska 2000-talsvardagen. Elever och lärare demonstrerar 2002 mot nedskärningar under parollen ”När man öppnar en skola stänger man ett fängelse”.<sup>254</sup>

Beskrivningen innehåller en mindre kausal specificering eftersom vi får reda på varför människorna demonstrerar. Men samspelet mellan bildtext och bild är överlag okomplicerat. Mer komplext är hur då- och nutid flätas samman och den betydelsepotential som denna samverkan ger uttryck för. Kapitelbilden på Victor Hugo visar ett slags historiebruk där en nationalikon citeras för att påminna dagens läsare om samhällsvinsterna med en väl fungerande skola. Här kan man implicit urskilja ytterligare en aspekt på varför litteraturstudiet är viktigt enligt *Tidevarv*: Genom att studera litteratur blir vi påmind om hur idéer och diskurser befinner sig i dialog med varandra över tid. Denna betydelse tydliggörs inte i anknytning till kapitelbilden. En slutsats blir att kapitelbilderna rymmer komplexa intertexter, i vilka kausala och temporala relationer mellan såväl litterära teman som politiska idéer synliggörs. Men att urskilja dessa relationer och att förstå vad de representerar ställer krav på läsarens förförståelse och kulturella kapitel eftersom sambanden i regel inte förtydligas.

---

<sup>254</sup> *Tidevarv*, s. 166.



### 5.4.3 *Känslan för ord*

*Känslan för ord* markerar precis som *Tidevarv* varje kapitel med nytt siduppslag. Några skillnader är att siduppslagets vänstra del alltid är en bildsida medan den högra sidan innehåller citat från primärtexterna.

Allt som allt finns fem kapitelbilder och samtliga är nutida fotografier i färg. Skillnaderna gentemot de kronologiskt disponerade läromedlen är tydliga. Ingen bild visar typiska historiska platser eller skeenden som lämnat avtryck i litteraturen. Det finns överlag få tydliga tids- eller rumsliga markörer i kapitelbilderna, vilket i kontexten ger ett distanserat och abstrakt intryck. En kapitelbild visar avbildade fotspår i sanden under temat ”I rörelse”, en annan kapitelbild visar en avbildad pensel i blå och gul färg under temat ”Svenskare än Sverige”. Det förefaller som om kapitelbilderna vill ge uttryck för idéer som format och formar individen och som har att göra med dagsaktuella frågor om förändring och identitet. Detta förstärker legitimeringen att litteraturstudiet främst rör dagsaktuella frågor och i mindre utsträckning kunskaper om litterära epoker och kulturhistoria.

Människor representeras endast som enskilda individer och inte i grupp, vilket stärker legitimeringen av litteraturstudiet som ett individuellt projekt: en legitimering som jag visade framträder starkt i paratexterna. Ett exempel på hur detta kan ta sig uttryck är kapitelbilden ”Din plats på jorden” som föreställer en man, sannolikt ung, som sitter på en enskild klippa med ryggen mot oss och skådar ut över ett dimhöljt landskap av klippor och vatten. Utdragen ur primärtexterna, det vill säga enstaka meningar, på högersidan är från olika verk, men vilka verken är avslöjas inte här. Utdragen återkommer längre fram i kapitlet men läsaren får själv undersöka var. Att sambandet mellan kapiteltemat, bilden och litteraturutdragen inte tydliggörs ställer höga krav på läsarens litterära förkunskaper och tolkningsförmåga för att kapitelbildens betydelsepotential ska realiseras. Samtidigt får läsaren en viss handlingsfrihet att utan stödstrukturer göra egna personliga reflektioner över hur skrift och bild samspelar.

Inte desto mindre innebär avsaknaden av bildtext som beskriver bildmotivet och redogör för relevanta fakta, att kapitelbilden blir

svårtolkad i förhållande till kapiteltemat och utdragen ur primärtexterna. Jag vill emellertid ta upp ett exempel som inte är representativt för *Känslan för ord* som helhet, men som klargör vikten av bildtexten och hur den samspelar med bilden. Bildtexten i kapitlet ”Heder och samvete” lyder: ”Konstnären Marco Evaristti ställer ut guldfiskar i köksmixrar. Det är upp till åskådaren att trycka på knappen och brottas med sitt eget samvete i valet om guldfiskarna ska få leva eller inte”.<sup>255</sup> Kapitelbilden föreställer en rad mixrar med guldfiskar. Intersemiotiskt fyller bildtexten funktionen av kausalt förtydligande: den förklarar orsaken till att fiskarna är i mixrarna. Bildtexten är knapphändig men bidrar ändå med sådan information att temat, jämfört med *Tidevarv* och *Svenska timmar*, tydliggörs redan i kapitelbilden – det handlar om moraliska ställningstaganden i allmänhet. Textutdragen på högersidan vittnar om att det är komplexa moralfrågor som är tematiken i kapitlets litteratururval med utdrag ur *Bibelns* berättelse om Kain och Abel men även *Doktor Glas* av Hjalmar Söderberg. Analysen visar att primärtexten och tematiken placeras i centrum i *Känslan för ord* medan *Svenska timmars* och *Tidevarvs* kapitelbilder inriktar sig på idéhistoriska motiv samt litteratur- och kulturhistoriens bakomliggande drivkrafter

Kapitelbilderna kännetecknas av att de i regel är svårtolkade i kontexten vilket bidrar till att den starka innehållsliga legitimeringen om att litteraturstudiet rör dagsaktuella existentiella frågor blir svårare att urskilja. Även om avsaknaden av stödstruktur i form av bildtext ger friare tolkningsramar framstår bildtexten här som betydelsefull i samspelen med kapitelbilden. Man kan leka med idén att det inte hade funnits någon bildtext till Evaristtis guldfiskar i mixrar, eller om bildtexten lytt: ”Konstnären Marco Evaristti ställer ut guldfiskar i köksmixrar”. Då hade kapitelbilden varit väsentligt svårare att knyta till temat. Eftersom bildtexten förklarar syftet – om än kortfattat – reduceras abstraktionen, vilket gör att läsaren redan inledningsvis får en tydligare bild av kapitlets tematik.

---

<sup>255</sup> *Känslan för ord*, s. 235.

#### 5.4.4 *Svenska i tiden*

*Svenska i tiden* innehåller nio kapitelbilder och på samma sätt som i *Svenska timmar* och *Tidevarv* behandlar kapitlen de stora epokerna. Samtliga kapitelbilder rymmer människor, ofta i grupp i olika sociala och kulturella miljöer, engagerade i något slags verksamhet.

Kapitelbilden för ”Medeltiden” är en målning som föreställer en måltid hos en välbärgad familj med gäster och musiker som underhåller. Bildtexten lyder: ”En medeltida festmåltid. Vårdarna och deras gäster underhålls av musiker och tjänarna serverar ett överdåd av mat och dryck”.<sup>256</sup> Kapitelbilderna fokuserar hellre på hur människor levde och verkade i den historiska miljön än typiska litterära motiv eller teman för perioden. En tolkning är att kapitelbildernas funktion är att ge en så autentisk bild som möjligt av de sammanhang som lyfts fram. I kapitlet förekommer enbart målningar eller annan bildkonst som därmed fungerar som representanter för den berörda epoken.

En väsentlig fråga är hur den sociala verklighet som kapitelbilderna ger uttryck för kan beskrivas. Även om *Svenska i tiden* skildrar proletärförfattarna är det knappast ett konfliktperspektiv som förmedlas. Kapitelbilderna tar huvudsakligen upp representanter från samhällets övre skikt. Medeltiden ramas in med en inblick i dåtidens aristokrati och ett annat exempel är kapitelbilden för perioden ”Från sekelskiftet till andra världskriget”, vilken är Carl Larssons målning *Interiör från Fürstenbergiska galleriet* från 1887. Av bildtexten får vi reda på att ”Pontus Fürstenberg var en betydelsefull mecenat”.<sup>257</sup> Bilden visar inte bara interiören med storslagna porträtt- och landskapsmålningar i guldrum utan i synnerhet den exklusiva grupp av personer som vistades i och representerade denna kulturmiljö.

Nästan samtliga kapitelbilder innehåller en bildtext som kortfattat beskriver bildmotivet. Samspelet mellan bildtext och bild är närmast uteslutande parallella utsagor eftersom bildtexten sällan vidareutvecklar eller tillför något nytt. Den betydelsepotential som samspelet mellan skrift och visuella resurser rymmer för att

---

<sup>256</sup> *Svenska i tiden*, s. 52.

<sup>257</sup> *Ibid.*, s. 240.

förtydliga och motivera kapitlets tema eller val av epok utnyttjas således inte. Därför är det inte helt tydligt hur de många gånger avbildade mondäna kulturmiljöerna relaterar till kapitlet som helhet, eller vilken funktion målningen av Carl Larsson fyller och vad den vill kommentera i egenskap av kapitelbild för 1900-talets första hälft. Emellertid är det uppenbarligen den svenska kulturkontexten, det nationella kulturarvet, som litteraturstudiet företrädesvis inriktar sig på. Det är därmed i denna kontext litteraturstudiet finner sin legitimitet, vilket är i linje med hur kulturarvet, i egenskap av innehållslig legitimering, får en framskjuten roll i detta läromedels paratexter.

#### 5.4.5 BRUS

*BRUS* kapitelbilder avviker i flera avseenden från de övriga läromedlen i undersökningen. Bland annat rymmer *BRUS #01* och *#02* tillsammans 38 kapitel. Varje kapitel inleds med en rubrik, ingress samt en eller flera kapitelbilder i en serie. Collage eller andra former av avancerade visuella överlappningar förekommer mer i *BRUS* kapitelbilder än i de övriga läromedlen.

Kapitelbilderna markeras inte lika distinkt i *BRUS* som i de övriga läromedlen; avgränsningen mot den inledande primär- och sekundärtexten framgår inte tydligt utan ger ett något flytande intryck. Kapitelbilderna i *BRUS* visar framför allt en gestaltning av en scen eller sekvens ur någon av kapitlets primärtexter, inte sällan filmatiseringar av de romaner som behandlas. Endast undantagsvis kommenteras kapitelbilden i *BRUS* inledande sekundärtext eller ingress, utan det fordras att läsaren tar del av primärtexterna för att förstå den scen eller situation som kapitelbilden visar.

Samtidigt är kapitelbilderna lättbegripliga eftersom de tar upp ämnen som har hög igenkänningsfaktor. Klassiska litterära teman och motiv, målningar eller historiska litterära miljöer är sällsynta i *BRUS*. Kapitelbilderna är vanligtvis nutida fotografier eller collage med unga människor avbildade i utmanade poser och/eller känsloladdade situationer. Collagen är ur ett intersemiotiskt perspektiv intressanta i detta sammanhang för de kan användas för att realisera subtila nyanser effektivt. Ett exempel är bilden till kapitlet "Sexigt" där sju unga personer, parvis eller individuellt är

avbildade nakna i företrädesvis intima situationer. Skriften i bilden lyder "Sex, sex, sex" och samspelar med de avbildade på olika sätt. Fyra av de avbildade realiserar parallella utsagor medan skriften snarare förtydligar sådan betydelse de övriga avbildade ger uttryck för. Känslan och upplevelsen är nyckelord i denna kapitelbild som genom collage förmedlar fragment och olika nyanser av det kapitlet berör, nämligen sex.

Det tycks som om *BRUS* med detta vill markera att litteraturstudiet inte ska värja sig mot okonventionella och känsliga ämnen som kan sägas vara angelägna för unga människor, och att visuella resurser med fördel kan användas för att förstärka detta förhållningssätt. Även kapitelbilden "Offer och förövare" rymmer starka känslor, men med betoning på våld, och är därutöver ett typiskt exempel på hur intersemiotisk betydelse generellt skapas i *BRUS*. Bilden är en teckning där två män överfallit en man som ligger ner på golvet med en pistol riktad mot huvudet. Fastän scenen i sig inte kommenteras i någon bildtext framgår sambandet mellan rubrik och kapitelbild. Ingressen förtydligar ytterligare då den formulerar ett antal frågor: "Varför blir en ung människa kriminell? Hur bemöter samhället unga brottslingar? Vilket bemötande får brottsoffren?". Intersemiotiskt kan relationen mellan frågor, rubrik och bilden av den nerslagne mannen diskuteras. Mycket talar för att frågorna ska förstås som en typ av kausal specificering av bilden, eftersom bilden börjar i en specifik händelse med själva brottet medan frågorna försöker placera handlingen i ett större sammanhang genom att belysa konsekvenserna av denna handling.

Kapitelbildernas motiv framgår i de flesta fall tydligt och de frågor som knyts till kapitelbilden (det är i regel frågor) uppmuntrar läsaren att fundera och ta ställning. Detta tydliga sätt att bjuda in läsarens erfarenheter redan i kapitlets inledning skiljer *BRUS* från de övriga läromedlen. Det markerar att läsaren betraktas som betydelsefull och att det är läsarens reception, och i vilken utsträckning läsaren kan identifiera sig med litteraturen, som ger litteraturstudiet dess legitimitet.

## 5.5 Författarporträtt

I detta avsnitt studeras infallsvinklar på det jag benämner författarporträtt. I analysen undersöker jag samspelet mellan författarporträtt, bildtext och sekundärtext. Det utrymme författaren får i läromedlens bilder samt hur författaren avbildas, speglar vilken legitimitet läromedlet tillskriver författaren. Om författaren till exempel ges stort utrymme och framställs som handlingskraftig indikerar det att författaren bakom verket fyller en viktig funktion. Mest utrymme i analysen får *Svenska timmar* och *Tidevarv* då dessa använder författarporträtt i högre grad än de övriga. I *BRUS* och *Känslan för ord* är författarporträtten så få att de ingår i ett gemensamt analysavsnitt.

### 5.5.1 *Svenska timmar*

Av *Svenska timmars* totalt sett 125 bilder är 34 författarporträtt. Av dessa är tre på Strindberg: Strindberg som ung, den äldre Strindberg samt Carl Agnar Jacobssons karikatyrbild. Strindberg är den enda av författarna som förekommer på med än en bild och är även den som ges störst utrymme i *Svenska timmar*.

Porträtten domineras av fotografier på författare från 1800-talet och framåt och utgörs mestadels av porträttbilder, beskurna vid midjan eller bröstet, med en bildtext som ofta ger rikligt med information. Följande bildtext betraktar jag som typisk för *Svenska timmar* och den beskriver hur Nikolaj Gogols tid som professor i medeltidshistoria vid universitetet i Sankt Petersburg kunde ta sig absurda uttryck:

[...] För det första visste han inget om ämnet utan hittade bara på. För det andra brydde han sig inte om att hålla de föreläsningar han utlovat. När det var dags för tentamen satt han med en svart halsduk runt huvudet och låtsades ha tandvärk. En kollega fick förhöra de stackars studenterna.<sup>258</sup>

Bildtexterna tar i regel fasta på kuriositeter, oftast knutna till författaren som yrkesperson, och de är inte sällan av det mer spektakulära och underhållande slaget, vilket blir en

---

<sup>258</sup> *Svenska timmar*, s. 233.

intresseväckande kontrast till den ”stumma” författarbilden. Walt Whitman presenteras liksom Gogol med ett typiskt bildporträtt och en bildtext där man kan läsa att Whitman ”skrev anonyma recensioner där han höjde sina egna dikter till skyarna”.<sup>259</sup> Dessa kuriositeter fyller av allt att döma en viktig funktion i *Svenska timmars* bild av författaren och kan möjligen förstås mot bakgrund av legitimeringen i paratexterna om att genom litteraturhistorien får läsaren inblick i det typiskt mänskliga i berättelsen. Kuriositeterna kan sägas fylla denna funktion och ger vid handen att litteraturhistorien också handlar om att synliggöra annorlunda, kanske spektakulära och gärna humoristiska, sidor hos människan bakom verket.

Sekundärtexten och bildtexten är många gånger löst kopplade till varandra i *Svenska timmar* och den funktion som dominerar är utveckling: bildtexten vidareutvecklar det som sekundärtexten berör. I exemplet med Gogol diskuterar sekundärtexten Gogols ”smågalna fantasi” och förmåga att skriva grotesker, vilket bildtexten belyser i berättelsen om Gogols tid som professor – en berättelse ”som skulle ha kunnat vara hämtad ur en av hans egna noveller”.<sup>260</sup>

Författarporträtten behandlar vid en rad tillfällen författarens sexualitet och kärleksliv. Denna form av intimisering finns inte i de övriga läromedlen. En bild föreställer exempelvis Selma Lagerlöf tillsammans med Sophie Elkan och de håller varandra i hand. Lagerlöf sitter i en fåtölj med huvudet något nedsjunket i handen och betraktar Elkan som sitter bredvid på en stol. Bildtexten lyder

Jag fick lov att bita ihop tänderna och hålla fast i soffan med mina fingrar för att ej fara åstad och kyssa dig alldeles vilt’ skriver Selma Lagerlöf i ett brev till Sophie Elkan.<sup>261</sup>

Bildtexten beskriver inte bara vilka som är avbildade utan tillför ny information som rör Lagerlöfs åtrå till Elkan. Att läsaren får ta del av Lagerlöfs egna ord på detta sätt, och i synnerhet det intima, skapar ett spänningsfyllt samspel mellan bilden som representerar ett yttre skeende som i sig är odramatiskt medan Lagerlöfs tankar,

---

<sup>259</sup> Ibid., s. 227.

<sup>260</sup> *Svenska timmar.*, s. 233.

<sup>261</sup> Ibid., s. 315.

hennes inre, uttrycker intensitet. Med det bildas kontraster i samspelet mellan bild och bildtext.

Andra författarbilder som åskådliggör diktarens privatliv har hämtats från filmatiseringar som *Total Eclipse* om Arthur Rimbauds och Paul Verlaines kärleksrelation. Bilden föreställer de två diktarna på en äng drickande vin i en intim situation och bildtexten tar upp att filmen ”handlar om den uppslitande kärleksrelationen mellan Arthur Rimbaud och Paul Verlaine”.<sup>262</sup> Från filmen *Bright Star* som kretsar kring kärleken mellan John Keats och Fanny Brawne har *Svenska timmar* valt en närbild där Keats och Brawne dansar. De tre nämnda bilderna – Lagerlöf och Elkan, Rimbaud och Verlaine samt Keats och Brawne – utmärker sig även så till vida att de realiserar någon form av förändring och kan betraktas som narrativa processer. Samtidigt är *Svenska timmars* syfte sannolikt att visa på samhörighet, det vill säga författaren avbildas tillsammans med den älskade varför bilden också fyller en konceptuellt analytisk funktion – två individer som formar helheten. Även om bilderna delvis är från filmatiseringar och därigenom tolkningar av författarens liv upplever förmodligen läsaren *en känsla av* att få ta del av en privat sfär.

Sammantaget är åtta kvinnliga författare representerade på bild i *Svenska timmar*. Förutom kvantitativa skillnader i representation finns skillnader i *hur* manliga och kvinnliga författare blir representerade i bild och därmed hur studiet av kvinnliga respektive manliga författare ges olika legitimering. Bland männen finns bilder på Tristan Tzara i sin berömda cylinder, Gunnar Ekelöf med en cigarrett och skylten ”Det skiter jag i” och Vladimir Majakovskij som blänger hotfullt rakt in i kameran med bildtexten ”Här kommer jag – en vacker ung man på tjugotvå år”. Kvinnorna avbildas nästan aldrig på ett provokativt eller utmanande sätt utan ger ett beskedligare intryck. Bildtexten i anknytning till porträttet av Elin Wägner pekar på författarens engagemang för kvinnlig rösträtt och om Moa Martinsson kan man läsa att hon stöttat Rosa Bandet-kampanjen mot bröstcancer. Den kvinnliga författaren framställs alltså som engagerade i samtidens kvinnofrågor och som en viktig

---

<sup>262</sup> Ibid., s. 257.



del i en kollektiv motreaktion medan mannen skrivs fram som excentrikern som vågar trotsa de litterära konventionerna.

### 5.5.2 *Tidevarv*

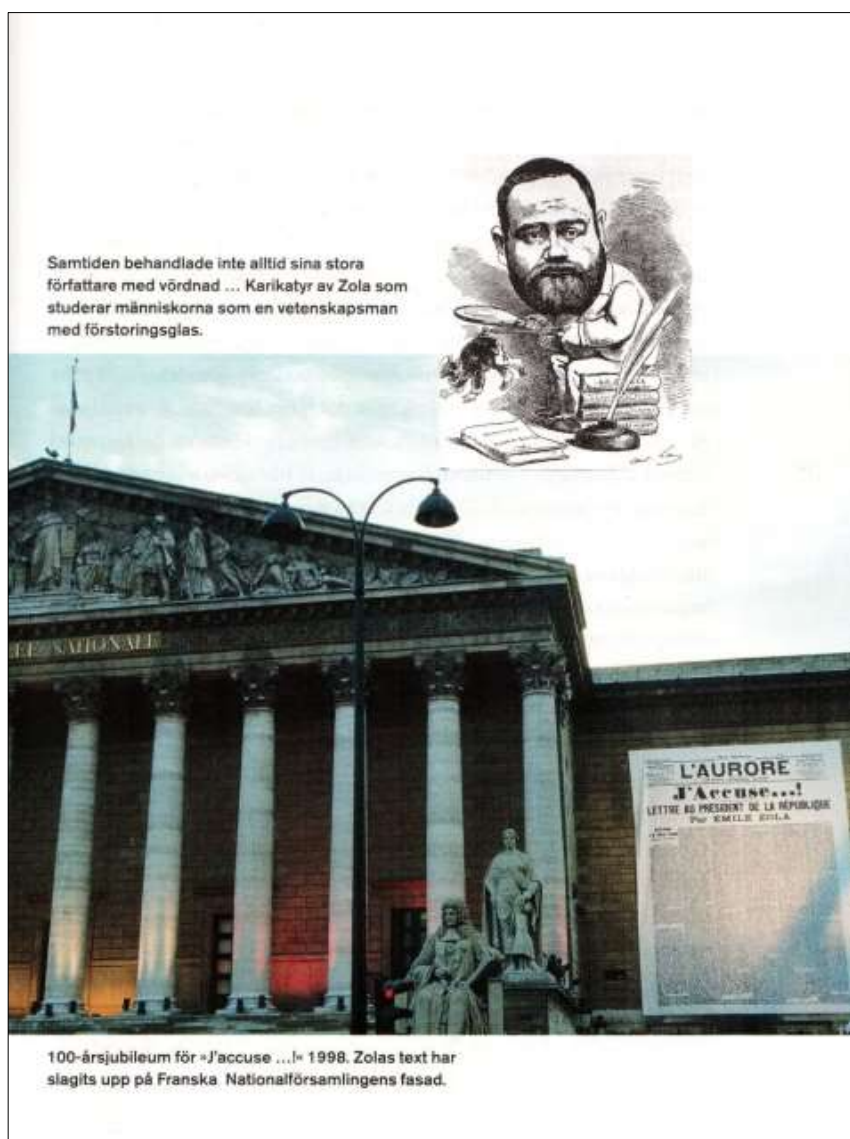
*Tidevarv* rymmer 55 bilder på författare och av dessa är arton kvinnor. Fördelningen mellan män och kvinnor liknar i hög grad den i *Svenska timmar* men procentuellt sett är antalet bilder på författare färre i *Tidevarv*.

*Tidevarv* innehåller främst fotografier och majoriteten av porträtten, 47 stycken, är från 1800-talet och framåt. Den avbildade författaren är ofta sysselsatt med någonting, exempelvis samlar Vilhelm Moberg in pengar till motståndsrörelsen mot militärjuntan i Grekland 1968, Moa Martinsson spelar dragspel tillsammans med sonen Olle utanför sommartorpet och Nadime Gordimer ses tillsammans med Nelson Mandela höja knytnävarna. Författarporträtten i *Tidevarv* visar författaren i både offentligheten och i hemmiljön och dessa rymmer på det hela taget mer information om författarens liv än motsvarande porträtt i *Svenska timmar*.

På ett liknande sätt som kapitelbildernas motiv, om än inte i lika hög grad, ger författarbilderna uttryck för hur dåtid och nutid ingår i en dialog med varandra. Motiven varierar och kan vara en tjugokronorssedel med Selma Lagerlöf eller ett nutida fotografi på Flauberts rekonstruerade hemmiljö i vilken man kan skymta en byst av författaren. Porträtten präglas av de kanoniserade och etablerade författarskapen.

Ett bild- och betydelsemässigt mer avancerat sätt att genom författarporträtt visa hur tidsdimensionerna då och nu är i dialog med varandra visas i figur 5.5, som illustrerar en bildsammansättning som framför allt förekommer i *Tidevarv*. Signifikativt är här hur bildsammansättningen lyfter fram författaren Zolas aktualitet genom att då- och nutid sammanförs: ett visuellt intertextuellt samspel som förenar skilda tidsmiljöer och uppfattningar om den franske naturalisten Émile Zola. Den övre tecknade karikerande bilden visar Zola, avbildad under sin levnadstid, som en gigant med ett förstoringsglas. Zola sitter på en trave av sina egna böcker medan han likt en vetenskapsman nagelfar människan som liknar en

representant från den franska borgar- alternativt överklassen med rumpan i vädret. Bildtexten lyder: ”Samtiden behandlade inte alltid sina stora författare med vördnad... Karikatyr av Zola som studerar människorna som en vetenskapsman”.<sup>263</sup>



Figur 5.5. Zola och Nationalförsamlingen.<sup>264</sup>

<sup>263</sup> *Tidevarv*, s. 233.

<sup>264</sup> *Ibid.*

Intersemiotiskt realiseras här dels en temporal specificering eftersom vi får veta att karikatyren är samtida med Zola, dels en kausal specificering eftersom det tydliggörs att bildens syfte är att karikera Zola och att karikatyren i någon mån är orättvis. Till denna bild och bildtext fogas en betydligt större bild med en bildtext som lyder ”100-årsjubileum för »J’accuse...« 1998. Zolas text har slagits upp på Franska Nationalförsamlingens fasad”.<sup>265</sup> Det intersemiotiska samspelet ger här uttryck för en temporal specificering, det vill säga läsaren får reda på att 100 jubileet av Zola ägde rum.

Samspelet ger alltså uttryck för att Zola betraktades med misstänksamhet av sin samtid medan han idag hyllas som rättrådig och som en av den franska naturalismens viktigaste namn. Bilden med den visuellt framskjutna nationalförsamlingen tillsammans med Zolas öppna brev, 100 år efter publiceringen, förstärker styrkan i Zolas rättrådighet eftersom nationalförsamlingen närmast kan beskrivas som arketyper för det moderna samhällets syn på demokrati och jämställdhet. Underförstått tycks samspelet vilja peka på att skillnaderna över tid kan framstå som paradoxala, men att de har sin grund i att olika tider representerar olika politiska och ideologiska diskurser precis som bilden av ett författarskap och dess värde genomgår förändringar.

Ett sista exempel på hur *Tidevarv* med hjälp av skrift och bild legitimerar litteraturstudiet gäller urvalet av författare. De författare som dominerar är etablerade med ett betydande kulturellt kapital för att tala med Bourdieu. Men *Tidevarv* skiljer sig från de övriga läromedlen genom att även presenterar nutida litterära, mer subkulturella fenomen som estradpoesin. En av bilderna är ett fotografi från ett framträdande där estradpoeten Bob Hansson står på scen ensam med mikrofonen. I sekundärtexten kan man i anknytning till denna bild läsa att

[d]en som inte tror sig gilla poesi och möter Bob Hansson blir förmodligen förvånad över sin brist på insikt om sina egna intressen. Kanske lika häpen som en av de gymnasieelever som råkade förirra

---

<sup>265</sup> Ibid.

sig in mellan pärmarna på en av poetens böcker: ”Efter att jag läst din bok hände nåt skitkonstigt: jag började skriva dikter!”<sup>266</sup>

Sekundärtexten är intersemiotiskt överordnad bilden som fyller en förtydligande och närmast emotiv funktion – läsaren får en känsla av hur det kan se ut när Hansson framträder. Läromedelsförfattarna är betydligt mer emotiva och värderande jämfört med stycket dessförinnan, vilket jag tolkar som en appell till läsaren att uppmärksamma Hansson som poet. Kombinationen av bild, läromedelsförfattarnas förhållningssätt samt den anförda gymnasieelevens röst bidrar till att Hansson framstår som en hjälte som på scen kan omvandla den mest bokfientlige gymnasist till poet.

### 5.5.3 *Svenska i tiden*

Av *Svenska i tidens* 160 bilder är tjugotre bilder av författaren. Antalet manliga författare är sju och de kvinnliga sex till antalet. Fördelningen mellan män och kvinnor, fotografier och annan bildkonst, avviker inte nämnvärt från de läromedel som är kronologiskt disponerade, men det gör antalet bilder på författare vilket är lågt i förhållande till *Tidevarv* och i synnerhet *Svenska timmar*. Detta val signalerar att det inte är författaren bakom verket läsaren ska fokusera på i första hand, något som också understryks av att författaren ges lite utrymme i sekundärtexten.

Samtidigt kan man mot bakgrund av att få författare blir porträtterade anta att de författare som framträder i bild representerar något särskilt värdefullt i läromedelssammanhang. Porträttbilderna representerar i synnerhet författare från 1800- och 1900-talet. På samma sätt som i *Svenska timmar* dominerar svenska och västeuropeiska författarskap väsentligt: endast två porträttbilder representerar utomeuropeiska författare. Det är således det västerländska kulturarv som framställs som betydelsefullt i litteraturstudiet.

Kännetecknande för författarporträtten är att författaren ofta är involverad i någon verksamhet som har med författandet att göra. En bild föreställer Hemingway vid sin skrivmaskin och en annan bild har fångat Joyce tillsammans med sin förläggare. Läsaren får

---

<sup>266</sup> *Tidevarv*, s. 345.

också insyn i den privata sfären, till exempel avbildas Strindberg vid sitt skrivbord tillsammans med sina döttrar, med bildtexten: ”Strindberg med sina döttrar i arbetsrummet. Fotografiet är taget med självutlösande kamera av Strindberg själv”.<sup>267</sup> Bilden visar vardagsmänniskan Strindberg som stillsamt möter betraktarens blick utan någon utmanande pose, vilket kontrasterar mot flertalet av de övriga läromedlens bilder. Denna bildtext ger liksom bildtexterna generellt i *Svenska i tiden* begränsat med information. I detta läromedel har jag endast undantagsvis funnit samspel där skriften vidareutvecklar, tillför ny information till eller specificerar bildmotiven. Huvudsakligen kan det intersemiotiska samspelet mellan porträttbilderna och bildtexten beskrivas som parallella utsagor.

Det finns flera exempel på en form av visuell intertextualitet som utmärks av att sidorna komponeras så att bilderna, uteslutande svart-vita, många gånger placeras i centrum, i en oval inramning, med skriften runtomkring. Denna textlayout är karaktäristisk för biografiska berättelser i veckopress från 1800-talet<sup>268</sup> och bidrar till att författaren blir visuellt framskjuten, fastän bilden är liten. Därutöver ger bruket av sådan layout – och inte minst att fotografierna är i svart-vitt – en mer autentisk historisk inramning. Idén med att vilja ge en så sann bild av det förflutna som möjligt förstår jag mot bakgrund av hur *Svenska i tiden* i paratexterna tydligt markerar legitimeringen att genom litteraturstudiet ska eleverna få lära känna människors tankar och känslor. Sannolikt underlättas en sådan process av att eleverna upplever bilderna och miljöerna som ”äkta”.

#### 5.5.4 BRUS och *Känslan för ord*

Författarporträtten i *BRUS* och *Känslan för ord* är relativt sett mycket få. *BRUS* rymmer fem författarporträtt varav tre är kvinnliga författare. Att kvinnorna är i majoritet är ett anmärkningsvärt resultat, men det har egentligen ringa betydelse eftersom författarens roll är marginell i läromedlet. Även bilderna på författarna speglar i

---

<sup>267</sup> *Svenska i tiden*, s. 210.

<sup>268</sup> Gertrud Pettersson, *Från ord till bilder? En studie av samspelet mellan text och bild i uppslagsböcker under 1900-talet*, Lund: Lunds universitet 2000.

många och mycket detta faktum. Fyra av bilderna har samlats i kapitlet ”I backspeglarna – språk och litteratur från nu till då” som är en genomgång av den svenska språkhistorien med några skönlitterära exempel av Pär Lagerkvist, Selma Lagerlöf, Carl Michael Bellman och Agneta Horn. Författarporträtten är förhållandevis små och utan bildtext. De fyller enkom funktionen att visa hur författaren ser ut. Samspelet mellan bild och skrift kan därför beskrivas som okomplicerat.

BRUS enda större författarporträtt finns i kapitlet ”Röster från Afrika” och föreställer den somaliska fotomodellen, författaren och FN-ambassadören Waris Dirie som mottar ett pris. I en faktaruta, presenteras författarens biografi kort. Texten koncentrerar sig på Diries flykt från Somalia till England, de tuffa åren i London innan hon upptäcks av en modellagent samt hur Dirie aktivt har arbetat mot kvinnlig könsstympning under 2000-talet. Avsnittets ingress lyder: ”Här är en text som handlar om hur Waris Dirie levde i Somalia som barn”. Bildens funktion blir en vidareutveckling av sekundärtexten och samspelet mellan skrift och bild understryker hur Dirie, trots hopplösa förutsättningar, lyckats bli framgångsrik modell och att hennes biografi därför har något angeläget att förmedla. Ett centralt drag i framställningen är att läsaren förväntas känna empati med Dirie och att hennes berättelse uppfattas som trovärdig. Detta porträtt kan sägas förtydliga en central legitimering av litteraturstudiet i BRUS paratexter, nämligen att läsaren upplever att texterna ”fångar livet”. I ljuset av det framstår nutida populärkulturella författarskap som viktigare att porträttera än de klassiska författarskapen som kanske upplevs som mindre relevanta för läsaren: det är textens och författarens förmåga att skapa engagemang hos läsaren som placeras i centrum.

*Känslan för ord* innehåller endast åtta författarporträtten, varav två är kvinnliga författare. Till samtliga porträttbilder finns en kortfattad bildtext. Precis som i *Svenska i tiden* dominerar samspelet mellan bildtext och författarporträtt av parallella utsagor. Med detta markerar *Känslan för ord*, precis som i paratexterna, att författaren bakom verket tillskrivs en mindre betydelsefull funktion i litteraturstudiet, i synnerhet de kanoniserade författarskapen. Typiskt för *Känslan för ord* är att de porträtterade författarna

representerar olika genrer och historiska epoker, vilket ger uttryck för variation. Till exempel finns fotografier på yngre, nutida författare som Jonas Hassen Khemiri och journalister som Gitta Sereny, men också bilder på oljemålningar med avbildade diktare som George Stiernhielm. Några porträtt är av mer privat karaktär, såsom ett fotografi av Verner von Heidenstams bröllop med Olga Wiberg medan andra fotografier har fångat nutida låtskrivare och textförfattare som Joakim Thåström på scen. Att de relativt sett få författarporträtten uppvisar denna genremässiga spännvidd visar att *Känslan för ord* fäster tonvikten vid tanken om variation, mångfald och möjligheter. Detta lyfts även fram implicit i paratexterna som en innehållslig legitimering.

## 5.6 Sekundärtext, bildtext och bild

Detta avsnitt tar upp bildernas samspel med sekundär- och bildtexten. Analysen begränsas till läromedlen *Svenska timmar* och *Tidevarv* eftersom denna form av samspel är vanligt förekommande i dessa läromedel, något som huvudsakligen grundar sig på att deras sekundärtext är väsentligt större än de andra läromedlens.

### 5.6.1 *Svenska timmar*

I både *Svenska timmar* och *Tidevarv* dominerar bilder som gestaltar teman och motiv inom konsten generellt och som sekundärtexten tar upp. Bilderna speglar sällan ett särskilt verks tematik utan förmedlar oftare typiska drag för en epok eller ett författarskap.

*Svenska timmar* påvisar ofta motiviska och tematiska samband mellan litteratur och bildkonst (måleri främst), något som därmed framstår som en viktig innehållslig legitimering av litteraturstudiet. En bild på Edvard Munchs *Skriet* visas i avsnittet om Pär Lagerkvist med följande bildtext:

Lagerkvists tidiga dikter brukar kallas expressionistiska; de har ett starkt känslouttryck. En annan nordisk expressionist var norrmannen Edvard Munch. Målningen heter *Skriet*.<sup>269</sup>

---

<sup>269</sup> *Svenska timmar*, s. 277.

Bilden på Munchs målning tillför tillsammans med bildtexten om Munch ny information eftersom detta inte berörs i sekundärtexten. Bildtexten tillför också ny information i relation till bilden när den nämner att Lagerkvists tidiga verk räknas till expressionismen, eftersom ingenting i bilden kan spåras till Lagerkvist. Informationen om Lagerkvist kan även tolkas som en vidareutveckling av sekundärtextens resonemang vilka inte berör expressionismen överhuvud. Bildtexten tar alltså fasta på expressionismen i Lagerkvists litterära utveckling, vilket sedan vidareutvecklas ytterligare med Munch vars mest kända konstverk illustreras i bild.

En andra kategori av vanligt förekommande bilder är fotografier från filmatiseringar, till exempel ett fotografi från filmatiseringen av Jonathan Swifts *Gullivers resor* med bildtexten: ”Tänk om alla andra var pyttesmå... eller jättelika. Smarta perspektivbyten är hemligheten bakom Swifts framgång med romanen *Gullivers resor*”.<sup>270</sup> Läsaren får se att *Gullivers resor* gestaltats på film, samt ta del av den möjliga tolkning av Swifts verk (även om det endast är en bild eller möjligen en bildserie) som erbjuds.

Bilder som behandlar kontextuella aspekter, som sekundärtexten dryftar, är få och beskriver främst miljöer och artefakter som förknippas med en särskild epok. Populärkulturella referenser förekommer sällan. Enstaka bilder från dagstidningar, veckopress och serier finns, till exempel den klassiska amerikanska seriefiguren Thor. *Svenska timmar* drar emellertid en skarp gräns mot nutida litteratur och populärkultur: litteratur efter 1960 har valts bort. Som jag redogjort för är det i synnerhet klassiskt måleri och klassisk bild- och filmkonst som lyfts fram som betydelsefull.

Samspelet mellan bild och sekundärtext tyder på att den klassiska och väletablerade kulturen och litteraturen har en stark legitimerande roll. Därutöver är tonvikten i bilderna på tidstypiska litterära motiv och teman snarare än på den historiska kulturkontexten som verken utgör en del av eller för den delen på historiska texters närvaro i nutiden.

---

<sup>270</sup> *Svenska timmar*, s. 163.



## 5.6.2 Tidevarv

*Tidevarvs* bilder betonar jämfört med *Svenska timmar* mer kontextuella aspekter. Ett vanligt förekommande samspel exemplifieras av figur 5.6. Exemplet visar hur bilder tillsammans med bildtext utvecklar, lägger till och specificerar sekundärtextern och därigenom hur litteraturförmedlingen kan fördjupas sinnligt och kunskapsmässigt genom modaliteters samverkan. Med detta exempel vill jag visa hur den starka legitimeringen om att göra kulturarvet begripligt kan ta sig uttryck i *Tidevarv*.



Figur 5.6. Bildsammansättning i *Tidevarv*.<sup>271</sup>

Bilderna och bildtexterna finns i avsnittet ”Sidospår: Kloster – kulturhändelser”, som är ett fördjupningsavsnitt där den för

---

<sup>271</sup> *Tidevarv*, s. 65.

litteraturens utveckling centrala klostermiljön beskrivs närmare. Sekundärtexten berättar hur det i klostren efter Romarrikets fall växte fram en särskild miljö för konstnärligt och intellektuellt skapande. Övre bilden vidareutvecklar beskrivningen av klostren i sekundärtexten med ett exempel på ett grekiskt kloster och dess yttre miljö. Bildtexten lägger även till ny information för läsaren: ”[p]å 1300-talet sökte fromma kristna skydd på kullarna i det säregna landskapet i Thessalien”. I detta ryms också en specificering i tiden (1300-talet) och rummet (kullarna i landskapet Thessalien). Den övre bilden är ett fotografi med ganska låg grad av färgmodalitet eftersom färgerna är nedtonade och dova. Ljusmodaliteten får en framskjuten roll och skapar kontraster – skugga-ljus-motljus – tillsammans med det disiga landskapet. Den svaga skärpan gör bilden drömsk och mystisk. Bilden representerar en sinnlig kodningsorientering vilket harmonierar med bildtexten där landskapet skildras som säreget och att det tidigare varit centrum för fromma kristna.

Funktionen är delvis spatial då den övre bilden visar klostrens geografiska miljö. Om sekundärtexten skulle gjort denna beskrivning hade mycket utrymme tagits i anspråk. Istället görs miljöskildring effektivt och sinnligt av fotografiet medan sekundärtexten kan ägna sig åt redogörelser för de sysslor som utfördes på klostret, till exempel kopiera texter, spåra texter och avhandla vilka slags texter som lästes. Den mindre bilden visar den inre klostermiljön och har därmed en tydlig koppling, inte bara kompositionellt, till den övre bilden. Mer exakt vidareutvecklas resonemangen om att klostren många gånger hade stor medicinsk kunskap och att ”såväl sjukhus som härbärgen inrättades i klostrens närhet”.<sup>272</sup> I bildtexten beskrivs åderlåtning som en typ av medicinskt kunnande som utfördes i klostren. Informationen att man länge trodde att denna metod ”botade diverse sjukdomar” är en kausal specificering.<sup>273</sup> Även om bilder kan manipuleras förknippas nog bilder generellt med ett utsnitt ur verkligheten. Att bilden på åderlåtning är ur en anfang från sent 1200-tal bidrar till att öka känslan av trovärdighet och att

---

<sup>272</sup> *Tidevarv*, s. 64

<sup>273</sup> *Ibid.*, s. 65.

åderlåtningen på bilden överensstämmer med verkligheten. Denna funktion hos bilden är givetvis användbar i läromedel om man vill skapa en mer intresseväckande kontext för att rama in till exempel litteratur i klostermiljö.

Utan bildtext skulle sambandet mellan sekundärtext och bilderna inte vara obefintligt men definitivt svårare att urskilja. Bildtexten fyller en viktig länk mellan sekundärtext och bild, och tillsammans realiserar de ett meningsskapande som ger avsnittet ”Sidospår: Kloster – kulturhändelser” en tydlig inramning.

I avsnittet om Joseph Heller och hans mest kända roman *Catch 22* (*Moment 22*) finns en bild från Mike Leighs filmatisering med samma namn. Detta är den enda bilden i *Tidevarv* som visar en scen ur en filmatiserad roman. Det betyder att *Tidevarv* innehåller minst antal bilder från film bland läromedlen i undersökningen. Betydligt vanligare är bilder från teaterpjäser eller bildkonst, vilket indikerar att dessa konstformer är mer normgivande i bild än film- och tevediet.

## 5.7 Primärtext och bild

Analysen av samspel mellan primärtext och bild avser endast de läromedel som har längre sammanhållande litterära utdrag som kombineras med bilder. Det får till följd att jag nedan fokuserar på *BRUS*, *Svenska i tiden* och *Känslan för ord*.

### 5.7.1 BRUS

Ofta får bilderna i *BRUS* gestalta centrala föremål, personer, platser eller händelser i primärtexten. Bilden tillför i dessa fall sällan helt ny information utan dess betydelsepotential används till att dels visa hur exempelvis protagonisten skulle kunna se ut, dels specificera spatiala och temporala aspekter i primärtexten. Ett exempel är ur novellen ”En sorts kärlekshistoria” av Mrinal Pande (2004) i kapitlet ”Fokus på Indien”.

Det är berättelsen om den åldrande musikern och instrumentmakaren Madhusudan Babu som är ensam och besviken på det mesta i sin omgivning, i synnerhet kulturförflackningen. En kväll när han sitter och upprör sig över undermåliga musikelever i

grannhuset knackar det på dörren. En ung man vill ha hjälp med sitt gamla harmonium. Denna händelse, visar det sig, blir vändpunkten i Babus liv på många vis. En av bilderna i anknytning till utdraget visar en hand på ett harmonium. Läsaren får se hur instrumentet ser ut, men bilden förstärker också harmoniet som symbol för förändring hos protagonisten och blir inte bara en representant för instrumentet utan också förändringsprocessen i sig. Bilden visar en hand på instrumentet och denna får vi anta tillhör bäraren Madhusudan Babu, varför instrumentet blir ett symboliskt attribut i berättelsen och en del av den narratologiska strukturen.

Att bilderna i *BRUS* kännetecknas av denna form av symbolik är följdriktigt eftersom primärtexterna domineras av skönlitterära genrer, vilket gör att de tillhörande bilderna, som inte rymmer några bildtexter, får en mer symbolisk laddning jämfört med bilder med en beskrivande bildtext som ger mindre utrymme åt läsarens tolkningsutrymme. *BRUS* ger alltså läsaren stor tolkningsfrihet vilket kan kopplas till legitimeringen i paratexterna om att litteraturstudiet handlar om läsarens föreställningsvärld och den personliga upplevelsen. Mot den bakgrunden tar bilderna i högre grad än i de övriga läromedlen fasta på inbjudande och igenkännande drag, till exempel bilder på filmatiseringar.

Ett exempel är hur scener ur filmer kan användas tillsammans med litterära utdrag. Utdraget är ”Blonde i närbild” ur *Blonde* av Joyce Carol Oates (2000) i kapitlet ”Blottad verklighet” i *BRUS #01*. Excerpten kretsar kring tiden strax efter det att komedin *Bus Stop* (1956) där Marilyn Monroe har huvudrollen gick upp på biograferna. Signifikativt för *BRUS* är som redan nämnts att flertalet bilder saknar bildtext och endast samspelar med primärtextern. Sammantaget gör detta analysen av bild och text mer komplex, inte minst i exemplet *Blonde*.



Figur 5.7 Bild på Marilyn Monroe.<sup>274</sup>

Narratologiskt är *Blonde* en komplex berättelse dels i tredje person, dels i första person, samtidigt som perspektivet alternerar mellan den offentliga personen Marilyn Monroe och den privata Norma Jean. Till denna text finns hela tio bilder, varav fyra konceptuella representationer, som visar Marilyn Monroe i olika kontexter, med betoning på Marilyn i offentligheten. Fem av bilderna har samlats på ett siduppslag utan beledsagande skrift, medan de andra delar utrymme med primärtexten på två sidor.

Första bilden, figur 5.7, är den enda som uppvisar ett explicit samband med primärtexten, varför analysen inriktar sig mot detta samspel. Här följer ett utdrag ur Oates text:

Hon stirrade på sig själv i spegeln: Norma Jean och inte ”Marilyn”. Gulblek hy, och blodsprängda ögon och början till någonting som var ödesdigert slappt runt munnen. *Varför är du här? Vem är du?* Hon kunde höra det låga, dämpade skrattet. Hånfullt manligt skratt. *Din sorgliga sjuka kossa.* Det behövdes längre och längre tid för att hämta fram ”Marilyn” ur spegeln. Hon erkände det för Whitney, sminkören som kände henne bättre än någon älskare eller make skulle kunna lära känna henne. ”Jag har tappat modet. Modet att vara ung.” Whitney svarade alltid förebrående. ”Miss Monroe, ni är en mycket mycket ung kvinna”.<sup>275</sup>

---

<sup>274</sup> BRUS #01, s. 171.

<sup>275</sup> Ibid., s. 171f.

Figur 5.7 kan ses som en gestaltning av det yttre händelseförloppet i utdraget, ett slags *extern fokalisering* medan utdraget präglas av en *intern fokalisering*, det vill säga det är från Marilyns perspektiv berättelsen har sin utgångspunkt. Bilden realiserar en narrativ aktionsprocess där interaktörerna är sminkören Whitney och den offentliga Marilyn. Whitney riktar sig mot Marilyns ambivalenta ansiktsuttryck som till hälften döljs av spegeln vilket med Oates text i minnet förstärker konflikten mellan identiteterna den offentliga Marilyn och den privata Norma. Bilden realiserar inga häftiga rörelser eller förändringar utan ett ganska lågmält samspel mellan de två deltagarna.

De visuella resurserna accentuerar delar i berättelsen: den svartvita bilden tonar ner det glamorösa, i förhållande till färgbilden bredvid som är hämtad från filmen *Some like it hot*, och skänker ett slags autenticitet – läsaren får uppleva ett verkligt utsnitt ur den historiska kontexten. Marilyns ansiktsuttryck hade utan Oates text inte nödvändigtvis tolkats som ambivalent, men genom Oates texts perspektiv *vet* vi vad som försiggår bakom fasaden. Vi vet vad Norma tänker och vi ser hur Marilyn agerar. Detta dubbla perspektiv rymmer kontraster och dimensioner och utnyttjar den betydelsepotential som skrift- och bildsamspel innehåller och som tidigare anförda Doloughan diskuterar.

De övriga bilderna kan tolkas som att de visar den offentliga personen – ”kändisen” – Marilyn Monroe i klassiska exponeringar. Ingen sekundär- eller bildtext förtydligar explicit, utan den enda rimliga tolkningen är att bilderna, ur ett intersemiotiskt perspektiv, fungerar som ny information till utdraget ovan. Dessa bilder cementerar än mer bilden av en framgångsrik och till synes lycklig artist som njuter av att befinna sig i strålkastarljuset. Samtidigt fordrar dessa associationer förförståelse. Bilden som ensam betydelsebärande enhet rymmer begränsningar, vilket betyder att för läsare som inte har rejäla förkunskaper blir bilderna svårtydda. Här framträder troligtvis utmaningen med den legitimering som framträder starkast i *BRUS* och som handlar om att värna läsarens frihet i interaktion med texten genom att förse läsaren med en mycket vid tolkningsram. Ska läsarens frihet bli meningsfull och ge

utrymme för kreativitet krävs förkunskaper så att den betydelse som skrift och bild realiserar blir greppbar.

### 5.7.2 *Svenska i tiden*

Flertalet av bilderna i *Svenska i tiden* som samverkar med primärtexterna fyller funktionen att illustrera en händelse, någon i persongalleriet eller miljöer. Merparten av bilderna är målningar eller teckningar/illustrationer från samma historiska epok som primärtexterna, något som har tydliga beröringspunkter med den innehållsliga legitimeringen i paratexterna som framhäver vikten av den historiska kulturkontexten i litteraturstudiet. Målningarna tycks, i högre grad än i de övriga läromedlen, användas för att ge en naturtrogen bild av det avbildade motivet istället för en sinnlig. Detta får konsekvenser för samspelet mellan primärtext och bild, som i Gustav Frödings dikt "En ghasel" där ett galler har en central roll. Bilden som valts i anknytning till Frödings dikt föreställer just en fönsterglugg med ett galler. Bilden realiserar en sorts naturalistisk kodningsorientering och tillför inget nytt vad gäller innehållsliga aspekter. Bortsett från att illustrera hur diktens tänkta galler möjligen såg ut är det svårt att se vilken funktion bilden fyller i samspelet med Frödings dikt.

Ett samspel som mer tar fasta på visuella resursers betydelsepotential är en av bilderna till Dantes Alighieris *Den gudomliga komedien*, och ett utdrag ur Inferno där berättarjaget betraktar Minos, domaren i helvetet.

Här står den grymme Minos och skär tänder, rannsakar brotten innan  
in man går och snor sin svans och dömer och försänder var nyanländ.  
När inför honom står en olycksdrabbad själ, hon allt bekänner. [...]

Till denna textsekvens har man fogat Gustave Dorés illustration av Minos, domaren i helvetet, med bildtexten: "Minos, domaren i Helvetet, som han uppfattades av 1800-talskonstnären Gustave Doré". Dorés gotisk-romantiska stil tillför en ändamålsenlig skräckinjagande känsla, vilket kan förstås som att *Svenska i tiden* använder bildens betydelsepotential för att förstärka skräckelementen i Inferno, men också för att visa en klassisk illustration av Dantes verk. Ser vi till de idéer om världen som Dorés

illustration ger uttryck för överensstämmelse med det som Dantes text kretsar kring och beskriver.

### 5.7.3 *Känslan för ord*

Karaktäristiskt för de bilder i *Känslan för ord* som hör ihop med primärtexten är att de domineras av fotografier. Flertalet av dessa är förhållandevis nutida och föreställer ofta människor i skilda kulturmiljöer. *Känslan för ord* vill fånga en mångfald av individer i olika åldrar och i olika geografiska, kulturella och sociala sammanhang. Även i detta sammanhang framhålls den starka och explicita legitimeringen om det gränsöverskridande och mångfalden och att litteraturstudiet underförstått rymmer dessa möjligheter. Att bilderna i stor utsträckning är nutida och representerar ungdomar och ungdomskultur stärker den innehållsliga legitimeringen i paratexterna om vikten av att läsaren kan känna igen sig i den värld som litteraturen gestaltar. Här finns således tydliga beröringspunkter med hur *BRUS* legitimerar litteraturstudiet. Dock representerar bilderna till primärtexterna i *Känslan för ord*, i större utsträckning än *BRUS*, måleri, skulptur och kulturella artefakter från erkända konstnärer från olika epoker.

Signifikativt för samspelet mellan primärtext och bild i *Känslan för ord* är att bilden tar upp en detalj eller episod i primärtexten och skildrar detta visuellt. Likheterna med *Svenska i tiden* är tydliga på så sätt att bilderna i regel inte tillför någon ny innehållslig eller estetisk dimension utan de används för att visa hur något ser ut i verkligheten.

Emellertid finns, precis som i *BRUS*, bilder som genom en mer sinnlig kodningsorientering accentuerar drag i berättelsen. Bilden till utdraget ur Virginia Woolfs *Mot fyren*, som berättartekniskt sett är en krävande modernistisk roman, föreställer en fyr på en holme med havet runtomkring. Det sinnliga i bilden utgörs av diset som ligger runt fyren, likt ett hölje, i gryningen eller skymningen. I och med det förefaller fyren vara belägen längre bort än vad den förmodligen är, som om den symboliserar ett slags oåtkomlighet. Känslan av oåtkomlighet döljer sig även i utdraget ur Woolfs roman där vi får stifta kort bekantskap med passagen där Mr. och Mrs. Ramsay utbyter några meningar om huruvida vädret nästkommande dag blir



vackert eller inte. Stora delen av texten tar upp sonen James tankar som vi, genom berättaren, får reda på kretsar kring önskan om att åka till fyren. James vet att faderns ord väger tyngst eftersom ”han var oförmögen till osanning”, och enligt Mr. Ramsay blir det inte vackert väder. Skiftena i fokalisering och spänningen mellan det synbara och fördolda finns åtminstone delvis realiserat i bilden av fyren.

Bilder som tar upp mer subtila tolkningar och tillför element som inte berättelsen tar upp är mer sällsynta, ett exempel är essän *Hur man botar en fanatiker och om att skriva* av Amos Oz.

Oz text rör Palestinakonflikten och hans tes är att detta är en ”konflikt mellan rätt och rätt” – och att talet om att israeler och palestinier måste älska varandra är fruktlöst, utan syftet måste vara att kunna leva sida vid sida i fred. Till denna text finns ett fotografi som föreställer en ung pojke som springer längs den säkerhetsmur som skiljer Israel från Västbanken. Bilden är mångtydig i relation till Oz essä och kan uppfattas som att muren utgör ett såväl psykologiskt som fysiskt hinder för att det samförstånd som Oz förespråkar ska bli möjligt och att kommande generationer – symboliserade genom barnet – ska kunna leva i fred med varandra. Bilden avbildar inte en konkret tingest, person eller händelse som primärtexten tar upp utan gestaltar istället genom symbolik tematiken i Oz text. Till sådana bilder finns inga givna tolkningar vilket möjliggör en mångfald av perspektiv på Oz essä.

## 5.8 Sammanfattande diskussion

I detta avsnitt sammanfattas resultaten utifrån frågorna som ställdes inledningsvis: Vilka legitimeringar ger samspelet mellan skrift och bild uttryck för? Vad lyfts fram i samspelet jämfört med de legitimeringar som paratexterna ger uttryck för?

Sammantaget visar analysen att de legitimeringar som samspelet mellan skrift och bild realiserar i många avseenden förstärker de legitimeringar som uttrycks i paratexterna. Läromedlens ambition tycks vara att skapa ett helhetskoncept där ett antal litterära värden får en framskjuten position i skrift och bild. De skillnader som framgår på ett övergripande plan vad gäller dessa värden är att de

tematiskt disponerade läromedlen inriktar sig mot bilder med dagsaktuella motiv och från skönlitterära verk som filmatiserats. Det är bilder som läsaren kan identifiera sig med och där i synnerhet samspelet mellan läsare och text framstår som centralt. Skrift- och bildsamspelet realiserar i lägre grad parallellutsagor jämfört med de kronologiskt disponerade läromedlen medan de dialogiska samspelet förekommer oftare.

De kronologiskt disponerade läromedlen rymmer bilder där författaren och de klassiska motiven liksom samspelet mellan olika historiska dimensioner lyfts fram. Samspelet är, jämfört med i de tematiskt disponerade läromedlen, mer inriktat mot analys av centrala drivkrafter i litteraturhistorien.

En rad likheter och skillnader finns mellan läromedlen. Kännetecknande för *Svenska timmar* är att kapitelbilden fyller en central strukturerande funktion vad gäller hur litteraturstudiet legitimeras då både skriften och det visuella i kapitelbilden diskuteras i stora delar i respektive kapitel. Ett ytterligare utmärkande drag i förhållande till de övriga läromedlen i detta sammanhang är att *Svenska timmar* konsekvent hänvisar till forskning i anknytning till kapitelbilden.

De innehållsliga legitimeringar som explicit lyfts fram rör strukturella faktorer som litteraturen är inbäddad i: epokens kultursyn eller ideologiska aspekter, inte sällan med fokus på konflikter och dualism, som lämnat djupa spår i litteraturen. Jämfört med de andra läromedlens är denna legitimering mer renodlad i *Svenska timmar* och kan identifieras i både kapitelbilderna och författarporträtten. Detta kan jämföras med paratexterna där den legitimering som ges starkast tyngd är litteraturläsning som njutning och lust. Denna dimension kan jag dock inte urskilja i bilderna eller i deras samspel med bildtext och sekundärtext.

Kuriositeter och iögonfallande anekdoter från författarens liv berörs ofta i *Svenska timmars* författarporträtt. Syftet med denna jämförelsevis okonventionella inramning kan förmodligen spåras i legitimeringen i förordet som betonar betydelsen av det typiskt mänskliga i litteraturhistorien: läsaren får komma närmare personen bakom verket och ta del av den privata och intima sfären. Men denna form av underhållningsdiskurs kan givetvis också provocera

och uppfattas som att läromedlet hellre fokuserar på populistiska aspekter av författarskapet än centrala konstnärliga kvaliteter.

Samspelet mellan skrift och bild i *Svenska timmar* blir delvis motsägelsefullt. Å ena sidan fyller kapitelbilden en central funktion, å andra sidan är majoriteten av de övriga bilderna svagt integrerade med sekundär- och primärtext. Bilderna samspelar huvudsakligen med bildtexten och fyller i relation till primär- och sekundärtext en mer konventionell och illustrativ funktion än kapitelbilderna. Samspelet mellan skrift och bild används för att framhäva de klassiska författarskapen och kulturkontexten medan nutida författarskap, inte minst populär- och ungdomskulturella, valts bort.

*Tidevarv* är det läromedel som uppvisar starkast samband mellan legitimeringarna i paratexterna och de legitimeringar som realiserar i läromedlet. Kapitelbilderna blottlägger hur texter i vid mening, men i synnerhet skönlitteratur, är i dialog med varandra såväl synkront som diakront. Paratexternas starka legitimering att eleven ska få del av den dialog som diktare alltid har fört med varandra uttrycks alltså även här starkt liksom att det kulturarv som avses rymmer ett vidgat textbegrepp. Dialogens betydelse realiserar i kapitelbildernas många gånger komplexa motiv och bildsammansättning som visar hur kulturarvet i form av litterära och politiska idéer i historien fortfarande är aktuellt. Jämfört med *Svenska i tiden* tillskrivs kulturarvet en annorlunda innebörd i *Tidevarv*. Det är i lägre grad knutet till den nationella litteraturen och kulturen och rymmer i större utsträckning olika infallsvinklar på kultur, såsom politik och populärkultur.

Även om likheter finns med främst *Svenska timmar* framstår *Tidevarvs* kapitelbilder som mer krävande för läsaren. En stor del av bilderna visar hur sekundärtext, bildtext och en bildsammansättning kan användas för att specificera kausala, temporala och spatiala relationer. Detta stärker bilden av *Tidevarv* som ett läromedel med en mer analytisk inriktning än de övriga. Till detta kommer att bildernas betydelsepotential utnyttjas för att illustrera olika samband. Precis som i *Svenska timmar* är författaren central, men tyngdpunkten i bilderna ligger på den litterära texten och hur dess idéer samspelar mellan olika tidsdimensioner.

I *Svenska i tiden* är fokus det nationella kulturarvet med betoning på den samhällskontext och kulturmiljö som litteraturen korresponderat med över tid. Det är detta arv och dess litteratur som eleverna förutsätts lära känna och som skrivs fram i paratexterna som den centrala legitimeringen. Denna legitimering betonas i kapitelbildernas val av motiv från främst tidstypiska målningar. Kapitelbilderna fyller inte samma strukturerande funktion som den i *Tidevarv* och *Svenska timmar* utan fungerar huvudsakligen som markör för nytt avsnitt som dock ges relativt svag inramning. I förhållande till de övriga läromedlen utnyttjas bildernas betydelsepotential i mindre utsträckning i *Svenska i tiden*. Exempelvis används bilden främst för att visa hur protagonisten, eller en scen, har illustrerats inom måleriet, alternativt filmatiseringar, när det gäller verk före 1800-talet. Därefter blir fotografier vanligt förekommande men måleriet är fortfarande starkt representerat i de bilder som samspelar med litteratur från 1900-talet. Detta skiljer *Svenska i tiden* från de övriga läromedlen som nästan uteslutande väljer fotografier av författare från 1900-talet.

Utmärkande för författarporträtten i *Svenska i tiden* är att författarens yrkesroll lyfts fram ur olika perspektiv. Att eleven får inblick i detta hantverk genom litteraturstudiet uppfattat jag som en variant av legitimeringen i paratexterna att eleverna genom litteraturstudiet får möta författare från olika tider. Genom bild och bildtext får eleven således inte enkom ta del av en intellektuell verksamhet utan också hantverket bakom texten och den historiska kontext som ett särskilt författarskap utgör en del av.

Kapitelbilderna i *Känslan för ord* utgår från existentiella frågor som underförstått sysselsatt människor i alla tider och som behandlats i såväl skönlitteratur som sakprosa. Här finns tydliga kopplingar till den innehållsliga legitimering i paratexterna som pekar på litteraturens förmåga att formulera och diskutera frågor som är angelägna för eleven. Att författarporträtten är få i *Känslan för ord*, liksom i *BRUS*, bekräftar att författaren ges en undanskymd roll i litteraturförmedlingen, något som även antyds i paratexterna. Karaktäristiskt för bilderna är istället att de domineras av nutida fotografier med avbildade människor – såväl unga som äldre – i olika geografiska, sociala och kulturella miljöer. Denna idé om

gränsöverskridande och mångfald är en innehållslig legitimering som särskilt markeras i *Känslan för ord* och som har tydliga beröringspunkter med *BRUS* där det populär- och ungdomskulturella får störst utrymme och framstår som en viktig källa till kunskaper om elevernas samtid. Kännetecknande för *Känslan för ord*, men också för *BRUS*, är att bilderna frekvent samspelar med litteraturutdragen, primärtexterna, och att dessa utdrag många gånger är sakprosatexter. Det får till följd att tematiken i bilderna kretsar kring dagsaktuella politiska och ideologiska frågor.

*BRUS* rymmer flest kapitelbilder som ofta en stark förankring i ungdoms- och populärkultur. Kapitelbilden i *BRUS* har en styrande roll och tycks vilja visa att primärtexterna refererar till en verklighet utanför litteraturen. Kapitelbilderna fokuserar liksom kapiteltematiken på motiv med hög igenkänningsfaktor och läsaren uppmanas ta ställning till frågor som formuleras i ingressen. Tonvikten läggs på läsarens interaktion med texten medan författaren ges en underordnad roll, vilket understryks av de få författarporträtten i *BRUS*. Bilderna samspelar nästan uteslutande med primärtextern, eftersom bildtext i regel saknas och sekundärtextern är minimal. Som jag visade i avsnittet om Marilyn Monroe i *BRUS* och utdraget ur Virginia Woolfs *To The Lighthouse* i *Känslan för ord* möjliggör avsaknaden av framför allt bildtext ett mer symboliskt laddat samspel mellan primärtext och bilder, där de visuella resurserna kan förstärka litterära drag, såsom fokalisering och metaforik. Detta slags samspel mellan skrift och bild är betydligt ovanligare i de kronologiskt disponerade läromedlen och innebär att tolkningsprocessen närmast helt och hållet överlämnas till läsaren. Här framträder således en legitimering av litteraturstudiet som ger läsaren stort tolkningsutrymme, samtidigt som den onekligen ställer höga krav på läsarens förförståelse och tolkningsstrategier.

## 6 Röster om författarskap

Avhandlingen har så här långt främst behandlat hur bild och skrift samverkar i läromedlet som helhet och vilka legitimeringar av litteraturstudiet som detta samspel ger uttryck för. I detta kapitel byter jag fokus och undersöker likheter och skillnader i legitimeringarna av författarskapen. Detta val grundar sig på att författaren intar en nyckelroll i läromedlens litteraturförmedling. Bland annat skriver Boel Englund att författaren fungerar som en ”grundläggande struktureringsprincip vid presentationen av ett urval ur en litterär diskurs”.<sup>276</sup> Denna struktureringsprincip framgår tydligt i merparten av de läromedel jag undersöker, och det är mot den bakgrunden analysen av författarskap ska förstås. Författarskap i läromedel har undersökts av Lars Brink, Annica Danielsson och Bengt-Göran Martinsson.<sup>277</sup> I förhållande till deras studier kan min beskrivas som en mikroanalys eftersom jag väljer att kartlägga hur ett fåtal författarskap behandlas.

Jag har valt ett språkvetenskapligt tillvägagångssätt som rör intertextuella relationer, närmare bestämt röstbegreppet. Med detta begrepp, som ges en närmare beskrivning i 6.1, kan man kartlägga de källor läromedlet använder för att ge stöd åt en infallsvinkel på ett författarskap. Röstbegreppet används också för att visa hur författarskapet ramas in; om och hur författarskapet framställs som konstnärligt betydelsefullt eller viktigt av andra skäl; samt i vilken grad författarskapet görs intresseväckande för läsaren. Med denna analys som utgångspunkt kan jag visa hur författarskapet legitimeras. Den frågeuppsättning som använts tidigare i analysen av legitimeringar kommer här att modifieras eftersom några av frågorna inte är användbara i detta kapitel. Detta återkommer jag till framöver.

Kapitlet inleds i 6.1 med en definition av röstbegreppet och en beskrivning av hur detta operationaliseras med exempel från tidigare forskning. I 6.2 redogör jag för olika kvantitativa data för de fem författarskap som får störst utrymme i respektive antologi med

---

<sup>276</sup> Englund (1997), s. 166.

<sup>277</sup> Brink (1992), Danielsson (1988) och Martinsson (1989).

hänsyn till fördelning av manliga och kvinnliga författare samt geografisk spridning.<sup>278</sup> Dessa infallsvinklar på författarskapen kommer delvis att belysas ur ett diakront perspektiv genom jämförelser med tidigare forskningsresultat. Därefter, i 6.3 och framåt, analyseras författarskapen.

## 6.1 Röstbegreppet

I 2.5 redogjordes övergripande för begreppet intertextualitet och dess grund i Bachtins språksyn. Här bygger jag vidare på den diskussionen och visar hur intertextualitet, med röstbegreppet, operationaliseras i analysen. Begreppsapparaten är hämtad från det språkvetenskapliga fältet dels eftersom analysen gäller sakprosatexter, dels för att det inom språkvetenskapen finns utmejslade modeller för den typen av analys som är relevant för min problemställning.<sup>279</sup>

Fairclough definierar röst som ”identities of particular individual or collective agents” och använder det för att gruppera intertexter, det vill säga urskilja vilka som ges ordet och hur dessa talar till läsaren.<sup>280</sup> Denna typ av analys är fruktbar att använda på texter som i sig är flerstämmiga. Till exempel diskuterar Fairclough hur medietexter fungerar som en mötesplats för olika aktörer vars röster sammanvävs i komplexa betydelsebärande mönster. De som representeras kan vara experter, individer, bestämda eller obestämda grupper samt institutioner. Genom att analysera hur dessa aktörer får komma till tals och vilka diskurser som samspelar visar Fairclough hur en viss hegemonisk diskurs manifesteras. Det är denna röstdefinition jag utgår ifrån.

---

<sup>278</sup> Till antologier räknas här även läromedlet *Svenska i tiden*. För definition av geografisk spridning, se bilaga 1.

<sup>279</sup> Se Johan L. Tønnesson, *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*, Diss., Oslo: Universitetet i Oslo 2004.

<sup>280</sup> Fairclough (1995), s. 77.

### 6.1.1 Textsamspel

För att undersöka textsamspel ställs frågorna: Vilka ges ordet i en text och på vilket sätt? Textsamspel kan vara indirekt eller direkt anförda röster som markeras med *inramare*, det vill säga olika grafiska tecken som citat och/eller anföringsverb, till exempel ”menar” och ”säger”.<sup>281</sup> Textsamspelen kan också vara mer dolda och uttryckas genom *negationer*. Fairclough skriver att ”negative sentences carry special types of presupposition which also work intertextually, incorporating other texts only in order to contest and reject them”.<sup>282</sup> Det betyder att den som uttrycker en negation mer eller mindre explicit avfärdar eller utmanar en annan åsikt genom att påstå det motsatta.

En läromedelsstudie som tar fasta på röster och hegemoni är Luis Ajagán-Lesters undersökning av hur afrikaner framställs i svenska läroböcker i geografi 1768–1965.<sup>283</sup> Ajagán-Lester diskuterar hur det under 1960-talets postkoloniala era sker en påfallande förändring i läromedlens syn på afrikaner i läroböckerna. Tidigare hade representanter för kolonialismen, såsom forskningsresanden och militärer, haft en privilegierad position som källa, men dessa röster kom successivt att blandas med den afrikanska befolkningens och ”vanliga” resenärers uppfattningar.<sup>284</sup> Deras röster uttryckte kritik mot kolonialismen och på så vis förändrades läromedlen från en relativt enhetlig syn på afrikanerna till en flerstämmighet som gav uttryck för olika infallsvinklar.<sup>285</sup> Ajagán-Lesters resultat är värdefullt för min undersökning främst för att det visar hur flerstämmighet möjliggör perspektivskiften. Men flera röster innebär inte nödvändigtvis att framställning blir mer nyanserad i ett läromedel. Till exempel hänvisade läromedelsförfattaren Josua Mjöberg till fem populärvetenskapliga artiklar när han avhandlade Esaias Tegnér’s ”Epilog vid magisterpromotionen i Lund 1820”.<sup>286</sup> Samtliga artiklar

---

<sup>281</sup> Ibid., s. 222.

<sup>282</sup> Fairclough (1992), s. 121f.

<sup>283</sup> Luis Ajagán-Lester, ”*De Andra*” i *pedagogiska texter: afrikaner i svenska skollitteratur (1768–1965)*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2000.

<sup>284</sup> Ibid., s. 209f.

<sup>285</sup> Ibid., s. 232.

<sup>286</sup> Mjöberg (1927).



ger dock uttryck för en stark och, innehållsligt sett, samstämmig legitimering av Tegnér som dåtidens störste patriotiske diktare och representerar därför monofoni – en enhetlig diskurs om Tegnér.<sup>287</sup>

I min analys av textsamspel ställer jag frågan i vilken utsträckning andra röster än läromedelsförfattarens ges plats och i vilken utsträckning dessa röster medverkar till att författarskapen blir belysta ur flera infallsvinklar. Med andra röster avses andra röster än läromedelsförfattarens/läromedelsförfattarnas röster: personer eller grupper som får komma till tals och vars röst markeras med citattecken, anföring eller referat. De personer som är representerade kan vara kritiker, forskare eller författarens egen röst som kommenterar sitt författarskap. Grupper som ”arbetarna” eller mer anonyma som ”folket” eller ”man”.

### 6.1.2 Normsamspel

Normsamspel är inte lika markerade som textsamspelet utan rör mer abstrakta relationer mellan röster, textgenrer och idévärldar. Per Ledin skriver att huvudfrågan i en analys av normsamspel är: Hur talar den som har ordet?<sup>288</sup> I en läromedelskontext riktas intresset främst mot läromedelsförfattaren eller läromedelsförfattarna och hur den/dessa talar till läsaren om författarskapen. Utgångspunkten är att läromedelsförfattaren kan tala på olika sätt till läsaren, till exempel med en värderande röst som bedömer ett författarskap eller med en dramatiserande i syfte att väcka läsarens intresse för litteratur. Normsamspelet innebär att dessa röstvarianter kan spåras till andra genrer och diskurser: den värderande rösten finns i utvärderande texttyper som till exempel recensionen och den dramatiserande brukar förknippas med fiktionens värld. En analys av normsamspel tar alltså sikte på att studera hur bruket av röster, genrer och diskurser från andra kontexter används för att upprätta en viss relation till läsaren och till det objekt som avhandlas i en bestämd text. Genom att analysera hur text och kontext samspekar – att texter lånar drag av varandra – kan genreförändringar som rör sociala och kulturella perspektiv synliggöras och diskuteras.

---

<sup>287</sup> Tønnesson (2002).

<sup>288</sup> Ledin (1997), s. 72.

Min utgångspunkt är att de röstvariationer som läromedelsförfattarna ger uttryck för, och hur de kombineras, kan säga något väsentligt om hur författarvalet legitimeras. Som jag visar i analysen framöver använder läromedelsförfattarna en variation av röster som bidrar till att legitimera författarskapen på olika sätt, till exempel manliga och kvinnliga författarskap. Syftet i detta kapitel är att kartlägga hur rösterna kan beskrivas vad gäller tonfall och vilka betydelser röstbyten, det vill säga skiftena mellan de olika rösterna/tonfallen, för med sig och hur de kan förklaras.

Röstanalysens öppna och tolkande karaktär är förenad med vissa reliabilitetsproblem. Intertextuell analys och språklig analys är inte samma sak, understryker Ledin, eftersom den intertextuella analysen i sig inte kan peka ut bestämda språkliga drag att undersöka.<sup>289</sup> Som tidigare nämnts finns förhållandevis säkra markörer i form av olika inramare för textsamspel. Normsamspel är däremot svårhanterligare eftersom det inte är självklart vilka språkliga drag som är utmärkande för en viss genre, diskurs eller röst.<sup>290</sup> Ledin skriver att man får ”vägledas av tidigare forskning och av sina intuitioner om vilket socialt och historiskt ursprung som olika språkliga drag har”.<sup>291</sup> Jag återkommer till denna problematik i analysen.

En relevant fråga är vad tidigare forskning säger om normsamspel i läromedel. Kännetecknande, enligt Ledin, är en opersonlig lärarröst, en auktoritet, som saknar alla personliga tilltal och gärna ägnar sig åt benämningar och klassificeringar.<sup>292</sup> Denna beskrivning bör nyanseras eftersom det finns viktiga skillnader mellan läromedel. Till exempel rymmer läromedel i NO överlag ett mer specialiserat språk än läromedel i SO.<sup>293</sup> Läromedelsspråket har dessutom förändrats över tid. Min uppfattning är emellertid att *grundrösten* i de läromedel jag undersöker, det vill säga den röst som dominerar och kännetecknar läromedlet som genre, i regel är pedagogiskt redogörande och förhållandevis formell. I analysen

---

<sup>289</sup> Ledin (1997), s. 83.

<sup>290</sup> Ibid., s. 83.

<sup>291</sup> Ibid.

<sup>292</sup> Ibid., s. 77.

<sup>293</sup> Agnes Edling, *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*, Diss., Uppsala: Uppsala universitet 2006.

kommer jag endast undantagsvis att ta upp denna rösttyp, som benämns *redogörande*, utan fokus är på andra mer eller mindre neutrala röster.

Läroboksspråket har blivit mer opersonligt över tid, menar Carin Sandqvist, vars undersökning av läromedel i historia för gymnasiet samt högstadiet från 1950 och 1980 visar att personreferenterna blivit färre, bland annat genom ett minskat bruk av personliga pronomen.<sup>294</sup> Sandqvist menar även att läromedel från 1980 ägnar ett större intresse åt sociala grupper och strukturer än enskilda personer.

Ulla Ekvall visar emellertid hur läromedel i orienteringsämnen (OÄ) för årskurs fyra görs intressanta för läsaren.<sup>295</sup> Läromedelsförfattarna skapar engagemang genom dels frågor, utrop och personliga pronomen, dels värdeladdade ord eller ord med positiva eller negativa konnotationer.<sup>296</sup> Ekvall ser en ambition att engagera och aktivera läsaren genom att ”textrollerna riktar sig direkt till läsaren eller försöker skapa en samhörighet med hjälp av pronomenet du och vi”.<sup>297</sup> Liknade slutsats drar Staffan Selander i *Skolans blick och textens röst* från 2006. I den diskuteras de diskursiva förändringar läroböcker har genomgått de senaste åren där ett resultat är att de nya läromedlen tydligare fokuserar på interaktiva mönster och socialt samspel.<sup>298</sup>

Enligt Aslaug Veums analys framgår hur läromedelsförfattarens röst förändrats från en krävande till en underhållande röst i tre läromedel: en historiebok för folkskolan från 1945, en lärobok i orienteringsämnen från 1973 och en lärobok i naturkunskap och samhällskunskap från 2006.<sup>299</sup> Den krävande rösten realiserar genom att läromedlet från 1945 och 1973 uppmanar läsaren att handla på

---

<sup>294</sup> Carin Sandqvist, ”Från 50-tal till 80-tal”, *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*, Siv Strömquist (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren 1995, s. 186.

<sup>295</sup> Ekvall (1995), s.109.

<sup>296</sup> Ibid.

<sup>297</sup> Ibid., s. 73.

<sup>298</sup> Staffan Selander, *Skolans blick och textens röst. Om svenskspråkiga läroböcker för den finlanssvenska grundskolan i Finland*, Helsingfors: Svenska kulturfonden 2006, s. 22.

<sup>299</sup> Aslaug Veum, ”Lærebokstemma i tre generasjonar”, *Læreboka. Studier av ulike læreboktekster*, Norunn Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken (red.), Trondheim: Akademika forlag 2013.

ett moraliskt föredömligt sätt och i viss mån att ta ställning, medan läromedlet från 2006 mer överlåter till läsaren att själv ta ställning till frågor om bland annat genus. Veum ger exempel på hur läromedlet från 2006, till skillnad från de äldre läromedlen, rymmer en *dramatiserande röst*, det vill säga en regisserad och fiktiv röst, vilken sammanflätas med en *realistisk* läromedelsförfattarröst, det vill säga den typiska och mer formella läromedelsförfattarrösten. Denna blandning gör enligt Veum att framställningsformen varierar.<sup>300</sup>

Genomgången ger inga entydiga svar på frågan om vad som utmärker läromedlet som text. Mycket tyder på att det interpersonella har stärkts över tid, vilket kan förstås som en nödvändig pedagogisering för att ge innehållet en mer intresseväckande inramning. Men utvecklingen kan ur ett kritiskt perspektiv också tolkas som att läromedlen väljer att ge en mer endimensionell och ”säljande” bild av ett komplext innehåll.<sup>301</sup>

Analys av normsamspel förkommer även i andra sammanhang än i läromedel. Exempelvis har Auslaug Veum med utgångspunkt i Appraisal theory analyserat *evaluerande* röster i paratexter i den norska kvällstidningen *Dagbladet* 1925–1995.<sup>302</sup> Evaluering betyder att en röst ger uttryck för värderingar och känslomässigt engagemang till det ämne som kommuniceras, vilket språkligt kan realiseras med exempelvis adjektiv, adverb och ”evaluerande metaforer”.<sup>303</sup> I ett litteraturläromedel skulle en evaluerande metafor kunna vara ”Strindberg skriver för att slåss” som en av avdelningsrubrikerna lyder i *Svenska timmar*.

---

<sup>300</sup> Ibid., s. 31.

<sup>301</sup> Christoffer Dahl & Andreas Nord, ”Strindberg skriver för att slåss. Bilden av ett författarskap i ett läromedel för gymnasiet”, *Det skönlitterära språket. Tolv texter om stil*, Carin Östman (red.), Stockholm: Morfem 2015, s. 139–161.

<sup>302</sup> Aslaug Veum, *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs Dagbladet 1925–1995*. Diss., universitetet i Oslo 2008, s. 104f.

<sup>303</sup> Ibid.

### 6.1.3 Analysens upplägg

Många studier visar hur sakprosatexter rymmer en flerstämmig och mångtydig karaktär.<sup>304</sup> Ledin redogör för hur röster, genrer och diskurser inkorporeras i Apotekets broschyr, vilket medför att betydelser flyttas mellan olika meningsprovinser.<sup>305</sup> I denna betydelsespridning positionerar sig Apoteket mot läsaren med både inkännande och rådgivande röster för att understryka att man dels vill solidarisera sig med kunden, dels vill markera sin auktoritet. Analysen visar den medicinska diskursens heterogena karaktär genom bland annat växlingen mellan läkar- och patientperspektiv.

I det här kapitlet inriktar sig analysen på hur läromedlen använder, och växlar mellan, röster för att introducera olika författarskap för läsaren. Hittills har analyserna visat att läsaren fyller en viktig funktion. I främst de tematiska läromedlen verkar igenkänning vara en nyckelfaktor för hur litteraturstudiet legitimeras. Om bilden läromedlet ger av författarskapet upplevs som attraktiv, och kanske eftersträvansvärd, av läsaren är det sannolikt att läsaren också blir intresserad av och nyfiken på litteraturstudiet överlag.

Läsarrelationen innehåller dock en viss dubbelhet. Samtidigt som läsarens perspektiv ska ges utrymme ska läromedelsförfattaren visa sin auktoritet i egenskap av expert på området. Hur dessa dubbla perspektiv realiseras är på intet sätt givet men intressant att kartlägga eftersom det har betydelse för de tolkningsramar som läromedlen erbjuder.

För tydlighetens skull illustreras i figur 6.1 de frågor i fetstil med exempel som analysen av text- respektive normsamspelet besvarar. Avsnittets övergripande syfte är att undersöka hur text- och normsamspelet används för att legitimera författarskapen i läromedlen. Om vi sammanfogar de frågor som är knutna till text-

---

<sup>304</sup> Se Johan L. Tønnesson (red.), *Den flerstämmige sakprosaen*, Oslo: Fagbokforlaget 2002 och Tonje Raddum & Aslaug Veum, ”Avistekstens mange stemmer”, *Norsk medietidsskrift*, vol. 13 nr. 2 2006, s. 135–158.

<sup>305</sup> Begreppet *meningsprovins* lånar Ledin från Linell (1995) som använder det för att beskriva hur rekontextualiseringar skapar betydelse: ”olika samhällsfärer, t.ex. vetenskapen, nyhetsmedierna, vården, privatlivet, utgör olika meningsprovinser. Vid en rekontextualisering vandrar (delar av) texter mellan olika meningsprovinser, vilket hela tiden förändrar deras budskap” (Ledin 1997, s. 68).

och normsamspelet med analysen av legitimeringar hör frågorna om textsamspel ihop med om legitimeringen är stark eller svag.

Hänvisning till forskning fungerar auktoritativt och kan stärka ett perspektiv på författarskapet. Om ett läromedel innehåller olika textsamspel i syfte att diskutera och jämföra författarskap vad gäller likheter och skillnader kan det indikera ett mer analytiskt tillvägagångssätt, något som kan sammanbindas med innehållsliga legitimeringar som understryker litterär analys och att litteraturstudiet ska medverka till sådana kunskaper.

Textsamspel	Normsamspel
<p><b>Vilka röster får komma till tals och hur?</b> (Här avses läromedelsförfattarens röst i samspel med andra anförda röster.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hur sker växlingen mellan läromedelsförfattarens röst och andras röster?</li> <li>• Vilka inramare eller mer dolda markörer, exempelvis negationer, kan urskiljas?</li> </ul>	<p><b>Hur talar den som har ordet om författarskapen till läsaren?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vilken typ av röst ger läromedelsförfattaren uttryck för, till exempel evaluerande eller dramatiserande röst?</li> <li>• När växlar läromedelsförfattarnas röst (tonläge) och vilken betydelse får det?</li> </ul>

Figur 6.1. Översikt över text- och normsamspel.

Normsamspelet hör ihop med om legitimeringarna utgörs av positivt eller negativt formulerade argument, det vill säga om läromedelsförfattarnas röst tar tydlig ställning för (eller emot) ett författarskap och uttrycker sig explicit värderande. Jag kan se ett samband mellan den evaluerande rösten och innehållsliga legitimeringar som tar fasta på litteraturstudiet som framför allt en känsloupplevelse. De legitimeringar som är användbara i Perssons frågebatteri är explicit/implicit, stark/svag legitimering, positivt/negativt formulerade legitimeringar samt innehållsliga legitimeringar (se 2.3). De innehållsliga legitimeringarna kan vara inriktade mot författaren (olika former av biografiska redogörelser), texten (den litterära produktionen samt texternas innehåll och form), kontexten (ideologiska, kulturella och sociala diskurser) eller läsaren

(hur den empiriska läsaren har läst och värderat författarskapet över tid).

Urvalet av författarskap som analyseras ska också kommenteras. Eftersom analysen är förhållandevis omfattande utrymmesmässigt har jag avgränsat den till två av de fem författarskap som får störst utrymme i respektive läromedel. Valet grundar sig på att de författarskap som får störst utrymme också ges den utförligaste och mest nyanserade beskrivningen, varför analysen ger en god uppfattning om de röstvariationer och infallsvinklar varje läromedel rymmer. Trots att urvalet är begränsat menar jag att analysen – tillsammans med de övriga analyserna i avhandlingen – visar de röstsamspel och legitimeringar som kännetecknar respektive läromedel som helhet. Utgångspunkten har varit att prioritera författarskap som förekommer i flera läromedel samt att analysen ska inbegripa både ett kvinnligt och manligt författarskap. Med denna urvalsprincip kan jag jämföra de infallsvinklar på författarskapen som lyfts fram och hur kvinnliga författarskap behandlas i förhållande till de manliga i läromedlen. Ett undantag är *Svenska i tiden* som inte har någon kvinnlig författare bland de fem som får störst utrymme. Där har jag istället valt två manliga författare. Analysen inleds i varje läromedel med en diskussion om texturvalet i antologin och hur det är perspektiverat, och därefter inriktas undersökningen mot hur läromedelsförfattarna i textboken perspektiverat författarskapet. Analysen utgörs alltså av innehållet i både antologin och textboken.

## 6.2 Urval i antologierna

I figur 6.2 nedan framgår vilka fem författare som får störst utrymme i respektive antologi. Antingen tillhör författarna en nutida kanon, som Per Olov Enqvist och Kerstin Ekman, eller en mer klassisk kanon, som August Strindberg, Harry Martinsson, Selma Lagerlöf och Hjalmar Bergman. Strindberg och Lagerlöf ges störst utrymme generellt. Strindbergs särställning initierades redan i *Svenska för gymnasiet* från 1960-talet medan Selma Lagerlöf, som har

tätpositionen i *BRUS. Antologin* och *Texter med känsla*, är förhållandevis ny ur ett historiskt perspektiv.<sup>306</sup>

Mängden sidor som varje författare tilldelas skiljer sig påtagligt mellan antologierna. *Texter* är omfångsrikast och ger som mest 10 sidor primärtext till P O Enquist. Det kan jämföras med *Dialog* från 1979 där delen *1900-talets berättare* rymmer fem författare som får minst 10 sidor eller *Svenska för gymnasiet* i vilken 13 författare får 10 sidor eller mer.<sup>307</sup> *BRUS. Antologin* kännetecknas av att nio författare ges 10 sidor eller mer vilket påminner om de äldre antologierna där författarna fick mycket primärtext, medan trenden generellt sett är tvärtom: antologier ger allt mindre utrymme åt det enskilda författarskapet vilket aktualiserar diskussionen om litteraturstudiets fragmentering och dess konsekvenser.<sup>308</sup>

<i>Svenska i tiden</i>	<i>Texter</i>	<i>BRUS Antologin</i>	<i>Texter med känsla</i>	<i>Svenska timmar Antologin</i>
A Strindberg 9,5 (14,2)	P O Enquist 10,1	S Lagerlöf 15,5	S Lagerlöf 8,3 (8,9)	Shakespeare 16,4 (16,9)
B Norman 4,5 (5,5)	A Strindberg 9,7	Sofokles 14,7	A Strindberg 8,1 (8,8)	A Strindberg 13,2 (15,4)
C M Bellman 4,3 (6,4)	J Joyce 8,7 (8,8)	A Strindberg 13,7	J Austen 6,6 (7,5)	H Ibsen 10,5 (10,8)
Ernest Hemingway 3,9 (5,5)	H Bergman 8,5 (8,6)	F Dostojevskij 13,6	D Lessing 5,2 (5,6)	S Beckett 8 (8,2)
Shakespeare 3,8 (8)	K Ekman 7,5 (7,6)	U Lundell 12,8	C J L Almqvist 5,1 (6)	M Martinsson 7,9 (8,1)

Figur 6.2. Översikt över de fem författare i respektive antologi som får störst utrymme. Antal sidor primärtext per författare samt antal sidor sekundärtext per författare inom parantes.<sup>309</sup>

<sup>306</sup> Brink (1992), bilaga 2.

<sup>307</sup> Boel Englund (1997), s. 335f.

<sup>308</sup> Om fragmentering i litteraturläromedel se Ullström (2009), s. 139.

<sup>309</sup> Sekundär- och primärtext inkluderas i kartläggningen eftersom samtliga antologier utom *BRUS* innehåller sekundärtext. *Texter med känsla* och *Svenska timmar. Antologin* rymmer mycket sekundärtext, varför det vore problematiskt om detta inte uppmärksammades i undersökningen. Att jag kvantifierar primärtexten både med och utan sekundärtext har sin grund i att Englund inte inkluderar sekundärtext i sin kvantifiering av antologiernas primärtext. Se bilaga 1 för vidare information om kvantifieringen.



I samtliga antologier, utom *Svenska i tiden*, finns minst ett kvinnligt författarskap bland de fem som ges mest utrymme. I *Texter med känsla* dominerar de kvinnliga författarna med Selma Lagerlöf, Jane Austen och Doris Lessing, och i både *Texter med känsla* och *BRUS. Antologin* ges en kvinnlig författare störst utrymme. Jämfört med de läromedel Englund och Danielsson undersökt framgår att männens dominans i antologierna tycks vara på väg att luckras upp.<sup>310</sup>

Den svenska litteraturen har fått allt mindre utrymme i antologierna sedan *Dikt och tanke*.<sup>311</sup> Av figur 6.2 framgår att västerländsk litteratur med betoning på den svenska dominerar. De utomeuropeiska författarskapen som får störst utrymme är från USA (21 författare), medan övriga geografiska områden får mycket litet utrymme. Jämför vi detta resultat med *Dialog* är skillnaderna uppenbara. Inte i någon av de tre antologidelarna i *Dialog* finns en kvinnlig eller utomeuropeisk författare representerad bland de fem som får störst utrymme.<sup>312</sup> Även om figur 6.2 indikerar en ojämlig fördelning mellan män och kvinnor och att utomeuropeiska författarskap fortfarande är marginaliserade är det viktigt att framhålla att framför allt kvinnor fått större utrymme under 1900-talet i antologierna generellt.

### 6.3 *Texter/Tidevarv*

Analysen inleds med Per Olov Enquist som totalt sett ges störst utrymme i antologin *Texter*. Därefter ägnas analysen åt Kerstin Ekman som är den enda kvinnan bland de fem främsta.

#### 6.3.1 Per Olov Enquist

I *Texter* finner vi novellen ”Mannen i båten” från antologin *Hej, vi skriver till dej* från 1969. Som titeln antyder riktar man sig till ungdomar, men enligt Ulf Lindberg är ”Mannen i båten” inte en typisk ungdomsnovell ”även om den också kan läsas som ett

---

<sup>310</sup> Englund (1997) och Danielsson (1988).

<sup>311</sup> Englund (1997).

<sup>312</sup> Ibid., s. 337.

närmande till en 'lägre' form av litteratur".<sup>313</sup> Detta "närmande" ska förmodligen tolkas som att berättelsen kretsar kring unga människors erfarenheter. Historien kan beskrivas som att två pojkar bygger en flotte och ger sig ut på sjön där den ena drunknar under mystiska förhållanden medan den andre överlever och får till uppgift att berätta historien. "Mannen i båten" är ett slags urfabel i Enquists litterära universum och finns i flera modifierade versioner, bland annat *Kapten Nemos bibliotek*.<sup>314</sup> *Texter* har valt ett centralt verk som fyller en tydlig intertextuell funktion i Enquists författarskap, och "Mannen i båten" är tillsammans med *Kapten Nemos bibliotek* föremål för diskussion i *Tidevarv*.

Totalt ägnas 2,1 sidor åt Enquists författarskap i *Tidevarv* som främst behandlar textuella aspekter. Avsnittet är i två delar: den första tar upp Enquists poetik och den andra delen gör nedslag i ett antal litterära verk och diskuterar motiv. Avsnittet rymmer flera exempel på text- och normsamspel. Redan i avdelningsrubriken "P O Enquist och 'de svarta hålen emellan'" möter läsaren ett textsamspel i frasen "de svarta hålen" som markeras med citattecken. Denna citerade fras handlar om hur Hemingway påverkat Enquists skrivande och har hämtats ur ett längre resonemang som återges en bit in i avsnittet:

[i]sbergsprosan är en kungsväg till den äkta och engagerande litteraturen [...] Att skriva är inte att omskriva, utan att skriva något, därefter att skriva något annat, sätta det ena bredvid det andra och sedan sätta sin lit till att det betydelsefulla händer i de svarta hålen emellan.<sup>315</sup>

Det framgår inte från vilken text läromedlet hämtat citatet, men genom att läromedelsförfattarna använder Enquists röst etableras en förbindelse mellan författaren, hans text och poetik: genom författarens ord är tanken att insikten om verket fördjupas. I avsnittet som helhet är det, förutom läromedelsförfattarna, också Enquists röst som får störst utrymme. Detta faktum tillsammans

---

<sup>313</sup> Ulf Lindberg, "Mannen i båten: om P O Enquists förskjutningar", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 1 1999, s. 3.

<sup>314</sup> *Ibid.*

<sup>315</sup> *Tidevarv*. s. 430f.

med diskussionen ovan om hur de svarta hålen fungerar som avsnittets ledmotiv visar hur Enquists röst dominerar och hur avdelningsrubriken ”P O Enquist och de svarta hålen emellan” blir vägledande för hur studiet av Enquist legitimeras.

Det andra exemplet på textsampel i citatet ovan är att Enquist nämner isbergsprosan som ska förstås som en hänvisning till Hemingways skrivkonst. Ett tredje textsampel är negationen ”inte” som antyder ett ifrågasättande av idén att skriva är att omskriva, dock utan att intertexten vidareutvecklas. Vidare citeras Hemingway längre fram i texten med orden ”inget slut och ingen början”. Från vilket sammanhang Hemingways röst har hämtats framgår inte då källhänvisning även saknas här. Utifrån detta kan den uppmärksamma läsaren dra slutsatsen att Enquist påverkats av Hemingway, och att de svarta hålen fyller en liknande funktion som Hemingways isbergsteknik: genom att dölja olika delar i berättelsen får läsaren större tolkningsutrymme och blir mer delaktig.

Andra citat finns insprängda i sekundärtexten utan källhänvisning, till exempel:

Pojken drar på sig en skuld som stannat kvar hos den vuxne berättaren Enquist och utgör ett huvudtema som varierar i bok efter bok. På en symbolisk nivå handlar nämligen ”Mannen i båten” om att bli konstnär, detta att konst är ”avstånd, klinisk iakttagelse, icke-ingripande” – ett motiv som genomkorsar nästan allt som Enquist har skrivit.<sup>316</sup>

Textsamspelet markeras endast genom citattecken: ”avstånd, klinisk iakttagelse, icke-ingripande”. Liksom de ovan anförda, syftar detta citat till att underbygga tesen om sambandet mellan Hemingways och Enquists poetik och att detta manifesteras i ett motiv som löper som en röd tråd genom Enquists författarskap. Avsnittet innehåller alltså flera röster, men dessa används för att ge en enhetlig bild av Enquists författarskap utan problematisering eller olika perspektiveringar. Mot den bakgrunden finns det således fog för att tala om ett monofoniskt textsampel.

Vad kan sägas om de normsampel som tas i bruk? Utmärkande är den specialiserade rösten i fraser som ”ett huvudtema som

---

<sup>316</sup> *Tidevarv*, s. 431.

varieras”, ”På en symbolisk nivå” och ”ett motiv som genomkorsar nästan allt”. Här framträder en auktoritet, läromedelsförfattarna i egenskap av expert, som betonar dels att skuldtematiken i ”Mannen i båten” är flerskiktad och att den löper som en röd tråd genom Enquists författarskap, dels vad ”Mannen i båten” handlar om på ett symboliskt plan och med en viss gardering låter oss förstå att detta motiv är ”nästan” allestädes närvarande i Enquists verk. Med satsadverbialt ”nämligen” markerar läromedelsförfattarna sin auktoritet eftersom de uttrycker att de vet något läsaren inte vet: vad ”Mannen i båten” faktiskt handlar om.

Enquist författarskap ges en analytisk innehållslig legitimering som underbyggs med en specialiserad röst. Kännetecknande för en specialiserad diskurs<sup>317</sup> är, enligt Yvonne Halleson som undersökt hur elever läser och förstår olika slags texter, tekniska ord, nominaliseringar och överlag en hög informationstäthet.<sup>318</sup> Resonemangen är också av analytisk karaktär och anknyter till en för eleverna många gånger obekant och specialiserad domän som kräver förkunskaper.<sup>319</sup> De drag Halleson menar är kännetecknande för en specialiserad diskurs urskiljer jag i läromedelsförfattarnas röst ovan. Även om *Tidevarv* uttrycker en renodlad litteraturvetenskaplig diskurs används en begreppsrepertoar som läsaren förutsätts vara bekant med, och en analytisk stil som pendlar mellan flera nivåer: från det enskilda till det generella eller från beskrivning till syntes. I excerpten ovan pendlar läromedelsförfattarna från det specifika i ett särskilt verk (Pojken drar på sig en skuld) till generella drag om Enquists författarskap.

Ett typiskt drag för den specialiserade läromedelsförfattarrösten är jämförelsen och i *Tidevarv* förekommer ofta jämförelser mellan författarskap. I utdraget nedan ur *Tidevarv* används Julia Kristevas metafor ”mosaik” som beskrivning för hur romanen *Kapten Nemos bibliotek* innehåller textsamspel med både kanoniserade verk och författare samt tidigare verk av Enquist själv. Läromedelsförfattarna

---

<sup>317</sup> Halleson talar inte om röst utan om diskurs.

<sup>318</sup> Yvonne Halleson, *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*, lic. -avh., Stockholm: Stockholms universitet 2011, s. 62f.

<sup>319</sup> Ibid.

markerar med frasen ”en sorts” att man distanserar sig något från benämningen ”mosaik” som är ett fackmannamässigt uttryck och som kan upplevas som svårtytt för några läsaren.

*Kapten Nemos bibliotek* är en sorts mosaik, där Enquist använder såväl sitt tidigare författarskap som Bibeln och Jules Vernes som undertext. ”Citat” från romanerna *Musikanternas uttåg* (1978) och *Nedstörtad ängel* (1985) blandas med längre textavsnitt från novellen ”Mannen i båten”, som ger en parallell till bortbytingens försök att hantera ångesten genom förträngning och fantasivandringar i böckernas värld.<sup>320</sup>

Signifikativt för utdraget är läromedelsförfattarnas krävande och specialiserade röst. Vi får reda på att centrala undertexter är *Bibeln* och Jules Vernes men vilka verk av Jules Vernes som avses, eller vilken funktion de fyller, nämns inte. Om ”Mannen i båten” framgår det att den ”ger en parallell till bortbytingens försök att hantera ångesten genom förträngning och fantasivandringar i böckernas värld” vilket också är relativt abstrakt, får man förmoda, för en läsare som inte är insatt i Enquists prosa.

Text- och normsamspelet används sålunda för att påvisa Enquists beroendeförhållande till Hemingway samt att ge en bild av Enquists konstnärliga utveckling. Biografiska och kontextuella redogörelser om personen Enquist i form av uppväxtförhållanden har lämnats därhän. Som jag redogjort för kännetecknas läromedelsförfattarnas röst av att den rymmer drag från en specialiserad och mer litteraturvetenskaplig diskurs. Den sociala identitet som läromedelsförfattarnas röst ger uttryck för är expertens, en auktoritet som fastställer tolkningsramarna med hjälp av främst Hemingways och Enquists anförda röster.

Hur solidariserar sig läromedelsförfattarna med läsaren? Ledin menar att dialogen är ett sätt för den som har ordet att vara inkännande och personlig med läsaren.<sup>321</sup> Jag kallar denna röst *personlig* som kan urskiljas i följande passage där en central del i berättelsen om *Kapten Nemos bibliotek* introduceras på följande sätt:

---

<sup>320</sup> *Tidevarv*, s. 432.

<sup>321</sup> Ledin (1997), s. 75.

Vad skulle kunna hända om man blir utbytt på BB och växer upp med ”fel” föräldrar? Det får vi veta i Per Olov Enquists roman *Kapten Nemos bibliotek* (1991) [...].<sup>322</sup>

Förutom att antyda ett grundläggande drag i intrigen fyller frågan här en sorts retorisk funktion i betydelsen att läromedelsförfattarna själva besvarar den.<sup>323</sup> Ekvall menar att detta kan vara ett sätt att både underlätta förståelse och att skapa ett känslomässigt engagemang hos läsaren.<sup>324</sup> Citattecknen kring ”fel” kan också tolkas som mottagaranpassning: läromedelsförfattarna är medvetna om att frågan berör ett känsligt ämne och därför markerar man, inkännande, en viss distans till ordvalet ”fel”.

Ledin skriver i sin analys av apoteksbroshyren att den personliga och inkännande rösten är ”särskilt tydlig i de *vi* som inkluderar både Apoteket och läsaren” och vidare att ”[d]essa *vi* kombineras gärna med mentala processer, alltså med verbkonstruktioner som uttrycker tanke, varseblivning eller – oftast – känsla”.<sup>325</sup> I exemplet ovan från *Tidevarv* sammanförs ett kollektivt ”vi” med den mentala processen ”veta”, vilka tillsammans kan sägas reducera avståndet mellan läromedelsförfattarna som experter och läsaren som underordnad. Även om ”vi” kan väcka olika reaktioner hos läsaren, kanske misstänksamhet, verkar läromedelsförfattarna här söka en ny position från vilken de kan tilltala läsaren på ett mer informellt sätt.

### 6.3.2 Kerstin Ekman

Urvalet i *Texter* vittnar om att kvinnorna får mer utrymme i 1900-talslitteraturen jämfört med övriga antologier. Bland de fem författarskap som får störst plats finns även en nutida kvinnlig författare: Kerstin Ekman. Att *Texter* ger två nutida författarskap en framskjuten position pekar på att de traditionella klassiska verken inte per automatik premieras i kronologiskt orienterade läromedel.

Primärtexten i *Texter* är ett utdrag ur *Sista rompan* om 7,5 sidor. I *Tidevarv* får Ekman 2,5 sidor och avdelningsrubriken lyder ”Kerstin

---

<sup>322</sup> *Tidevarv*, s. 431.

<sup>323</sup> Denna typ av retoriska frågor tas upp i Ekvall (1995), s. 65.

<sup>324</sup> *Ibid.*, s. 62.

<sup>325</sup> Ledin (1997), s. 76.

Ekman, kvinnoperspektivet och den historiska romanen”. Dispositionen liknar den i avsnittet om P O Enquist och varvar korta utdrag ur romanerna, med företrädesvis analytiska resonemang om den litterära texten. Avsnittrubriken fungerar även här som riktmärke för hur Ekmans författarskap legitimeras. Det är i synnerhet kvinnoperspektivet men även den historiska romanen som motiverar valet av Ekman i *Tidevarv*.

Bruket av röstsamspel skiljer sig i förhållande till avsnittet om Enquist. Förutom läromedelsförfattarnas röst ges få röster utrymme. Ekmans röst förekommer inte i något textsamspel, vilket kan jämföras med avsnittet om P O Enquists där begreppet svarta hål dryftades med uttrycklig koppling till författarens egna utsagor. De textsamspel som finns säger ganska litet om Ekmans poetik. Istället framhävs kritikerframgångar i avsnittets enda bildtext: ”Kerstin Ekman belönades 2003 med Augustpriset för sin Vargskinnstrilogi, som av flera kritiker ansågs som en av de stora berättelserna i svensk samtidslitteratur”. De röster som indirekt anförs tillhör en tämligen anonym grupp av kritiker som ställde sig positiva till Ekmans trilogi.

En annan röst som anförs är av mer komplex natur. Om handlingen i *Sista rompan* (2002) kan man läsa:

I den andra delen i Kerstin Ekmans »Vargskinnstrilogi«, *Sista rompan* (2002) har berättelsen hunnit fram till den 9 maj 1940. Norge ockuperas och människorna måste välja förhållningssätt. Inom poliskåren ansluter sig många till nazistpartiet, andra blir motståndsmän eller gör som den sårade vildanden i Ibsens pjäs: »biter sig fast på havsbotten« i en protest mot det råa våldet.<sup>326</sup>

Citatet ur Ibsens *Vildanden* får betecknas som en av den moderna litteraturens klassiska symboler, eller allegorier, med vittomfattande betydelseomfång. Med detta textsamspel markerar *Tidevarv* att man skriver in sig i en bildningstradition, något som harmonierar väl med den specialiserade läromedelsförfattarrösten och den analytiska legitimeringen som präglar framställningen, och som ställer krav på läsaren förförståelse. I detta fall prövas läsaren än mer eftersom det inte framgår om den anförda rösten är hämtad ur Ekmans roman i

---

<sup>326</sup> *Tidevarv*, s. 445.

egenskap av ett centralt inslag eller om rösten är hämtad ur Ibsens pjäs för att ge en bildlig beskrivning av Ekmans roman.

Texten präglas av en specialiserad och analytisk läromedelsförfattarröst som inledningsvis diskuterar Ekmans författarskap med tonvikt på Katrineholmsviten i relation till Delblancs. Infallsvinkeln är väsentlig eftersom just detta slags perspektiv har Anna Williams efterlyst i sin kritik mot hur flera litteraturhistoriska översiktsverk behandlat Ekmans Katrineholmsvit utan att knyta an till den ”tidens politiska och estetiska frågor”.<sup>327</sup> Williams undrar varför Ekmans romansvit inte blir belyst tillsammans med Lars Gustafssons eller Sven Delblancs parallella romansviter från samma tid utan istället blir behandlad för sig.<sup>328</sup> I *Tidevarv* skriver läromedelsförfattarna att Ekmans Katrineholmsvit ”är inspirerad av den stil och teknik som finns i Sven Delblancs Sörmlandsromaner [...]”. Ekmans författarskap beskrivs som en del i en större samtida litterär kontext som förutom Delblanc också innefattar Sara Lidmans böcker om Lillvattnet.

Trots att avsnittet om Delblanc i *Tidevarv* är kortare än det om Ekman innehåller det fler infallsvinklar på författarskapets konstnärliga förändring över tid. *Tidevarv* belyser exempelvis hur Delblanc, tillsammans Jersild och Enquist, utvecklar sin formmedvetenhet från 1960-talet och framåt. Ekmans stilistiska utveckling över tid antyds endast, och de idéhistoriska motiven i hennes berättarkonst, såsom förhållningssättet till postmodernismens verklighetsbegrepp i romanen *Gör mig levande igen* (1996), tas inte upp.<sup>329</sup>

Det är även oklart vad som avses med kvinnoperspektivet, som nämns i avdelningsrubriken, och hur Ekman med detta förnyar den historiska romanen. *Tidevarv* skriver:

En annan huvudroll har Hillevi Halvarssons dotter Myrten, som sedan romanen *Guds barmhärlighet* (1999), förvandlats till kvinna. Hon

---

<sup>327</sup> Anna Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*, Hedemora: Gidlunds förlag 1997, s. 181.

<sup>328</sup> Ibid.

<sup>329</sup> Verklighetsfrågan hos Kerstin Ekman tas upp i Ingela Pehrson Bergers artikel ”Verklighetsfrågan i Kerstin Ekmans roman *Gör mig levande igen*” i *Samlaren Tidskrift för litteraturvetenskaplig forskning*, Vol 124 2003, s. 158.



förlorar oskulden, drabbas av kärlekssvek, flyttar till Stockholm, föder dottern Ingefrid och utbildar sig till postkassörska. När hon tjugosju år senare återvänder i sällskap med författaren Dag Bonde Karlsson har hon inte bara återerövrat ett stycke av hembygdens skogsmark. Hon har också tvingats adoptera bort sin dotter och hittat ett sätt att förhålla sig till morsarvets ”tyngd och smuts”.<sup>330</sup>

Inledningsvis framträder grundrösten, det vill säga den redogörande rösten, som ägnar sig åt faktaredogörelser. Denna röst används generellt för resuméer, och i utdraget ovan redogörs övergripande för Myrtens liv och hur hon återerövrar ett stycke mark. I sista meningen möter vi i den med citatettecken markerade frasen ”tyngd och smuts” och där skiftar också läromedelsförfattarnas röst från en redogörande som resumerar, till en mer specialiserad och fackspråklig eftersom det inte helt klart framgår vad symboliken i frasen ”tyngd och smuts” har för betydelse i sammanhanget.

Läromedelsförfattarnas röst skiftar vid flera tillfällen från en specialiserad med inriktning mot begrepp och synteser till en redogörande som återger delar ur intrigen. Den specialiserade framstår som den typiska för läromedlet. Ibland skymtar dock en evaluerande röst, till exempel beskrivs *Sista rompan* (2002) på följande sätt: ”Och *Sista rompan* är verkligen en lovsång till kroppsligheten”. Det interpersonella satsadverbialet ”verkligen” förstärker intensiteten i påståendet, och med det markerar läromedelsförfattarna sin egen åsikt. Samma sak sker när Ekman gestaltar kroppslighet: ”Vare sig Kerstin Ekman beskriver ett lavemang, en kalvning eller tvagningsrutinerna på mödrahemmet Björkelund finns en kroppslighet av mycket ovanligt slag”.<sup>331</sup> Utdraget ger prov på hur läromedelsförfattaren inte bara ger ramarna för tolkningen – det vill säga den ekmanska kroppsligheten – utan därtill att denna kroppslighet värderas till att vara ”av mycket ovanligt slag” med understrykningar som ”mycket ovanligt” med vilka läromedelsförfattarna värderar Ekman. Det är således Ekmans stilistiska grepp och det *Tidevarv* väljer att kalla ”kvinnooperspektivet” som fungerar som de starkaste innehållsliga legitimeringarna av författarskapet.

---

<sup>330</sup> *Tidevarv*, s. 445.

<sup>331</sup> Ibid.

Vi kan se hur legitimeringen i paratexterna om att eleverna i *Tidevarv* och *Texter* får lära sig att ”använda kulturarvet som ett verktyg för att formulera egna tankar och bättre förstå sin egen tid” ytterligare förtydligas när författarskapens legitimeringar undersöks. Den innehållsliga legitimering av författarskapet som markeras rör aspekter av författarens konstnärliga uttryck: vilka författarskap som påverkat den litterära utvecklingen både till form och innehåll. Denna analytiska legitimering underbyggs av den specialiserade rösten som dominerar och som kan beskrivas som förhållandevis fackspråklig, jämförande och resonerande.

## 6.4 Svenska timmar

Här har de kvinnliga författarna en representant, Moa Martinsson, bland de fem som får störst utrymme. Andra utmärkande drag är avsaknaden av nutida författare. William Shakespeare får störst utrymme i antologin med 16,9 sidor. Analysen kommer därför att handla om Shakespeares och Martinssons författarskap.

### 6.4.1 William Shakespeare

Shakespeares författarskap innehåller en stor produktion och en omfattande genrebredd. Frågan om urval blir mot den bakgrunden intressant eftersom valmöjligheten är stor. I antologin lyfts tragöden Shakespeare fram med två längre utdragen ur *Hamlet* och *Macbeth*.

I första utdraget möter Hamlet sin far, vålnaden, för första gången, och får reda på att fadern, den före detta kungen, mördats av sin bror som därefter gift sig med drottningen, Hamlets mor. Båda utdragen ger inte bara prov på centrala delar i intrigen utan också dramatiskt förtätade scener. Antologin är koncentrerad på det välkända och märkbart spänningsfyllda, och dessa drag utmärker även textboken.

Textbokens Shakespeareavsnitt ”Shakespeare och den folkliga teatern” rör Shakespeares förmåga att skapa teater som var både nyskapande och intresseväckande för folket i dåtidens England. Här uppmärksammas den historiska läsarens roll, vilket hör till ovanligheterna i läromedlen. Shakespeare beskrivs som en

uppkomling och som stöd för denna infallsvinkel används olika inbäddade texter:

Han hade ingen universitetsutbildning och *sågs* som en fräck uppkomling av andra dramatiker. Samtidigt *förstod man* ganska snart hans storhet. En av hans författarkolleger *yttrade sig* så här: 'Han är den ende som kan sätta sprätt på teaterlivet i det här landet'.<sup>332</sup>

I utdraget hänvisas till andra, med Shakespeare samtida, anonyma "andra dramatiker" dels i den första passivsatsen, dels med opersonliga pronomen "man". Vem den citerade författarkollegan var får vi dock inte reda på. Dessa slags anonyma textsamspel förekommer på flera ställen, till exempel skriver läromedelsförfattaren:

Shakespeares dramatik *har kallats* en mötesplats mellan två världar. Det är medeltidens hierarkiska värld, där alla vet sin plats, som bryts mot den nya tidens (tidigt kapitalistiska) konkurrenssamhälle.<sup>333</sup>

I citatets första mening döljer passivformen källan, eller kanske källorna, bakom påståendet om Shakespeares dramatik. Val av tempus, preteritum, samt passivformen bidrar till osäkerhet vad gäller källans substans: uppfattas Shakespeares dramatik fortfarande som en mötesplats eller finns andra uppfattningar som gör att läromedelsförfattaren vill gardera sig?

Läromedelsförfattaren tar alltså uppenbart plats med en röst som många gånger ger associationer till en auktoritet på området. Utmärkande är hur läromedelsförfattaren använder dramatiserande retoriska medel när Shakespeares verk presenteras. En av underrubrikerna lyder "Hamlet – världens mest kända pjäs" och om pjäsen står det:

Händelserna i tragedin *Hamlet* (från 1601), världslitteraturens mest kända drama, är ruggiga. Obehagliga nyheter väntar prins Hamlet när han återvänder från sina studier utomlands [...] Som så ofta blandar han högt och lågt, nattsvart tragik med fars, det lyriska med det lättfärdiga. Strax före den blodiga upplösningen roar han oss med att

---

<sup>332</sup> *Svenska timmar*, s. 130

<sup>333</sup> *Ibid.*, 132.

låta två dödgrävare slänga käft – och dödsallar – med samma glada energi. Så skapas spänning på teatern.<sup>334</sup>

Både underrubriken och utdraget rymmer en typ av evaluerande röst som betonar framgångsfaktorer i författarskapet. I utdraget ovan framträder rösten när *Hamlets* popularitet berörs i frasen ”världslitteraturens *mest kända* drama”. Denna evaluerande röst sammanblandas med en röst som utnyttjar retoriska grepp, till exempel antiteser för att beskriva de stilistiska dragen hos Shakespeare: ”högt och lågt”, ”nattsvart tragik med fars” samt ”det lyriska med det lättfärdiga”. Läsaren kan också ta del av dramatiska metaforer som ”blodiga upplösningen” och ”slänga käft”. Mannen bakom verket, Shakespeare, knyts till materiella processer, vilket accentuerar det händelserika: ”blandar han”, ”roar han oss” och underförstått i den passiva satsen ”så skapas spänning på teater”. I dessa antiteser, dramatiska metaforer och materiella processer urskiljer jag en *dramatiserande röst* vars ambition förefaller vara att ge Shakespeares verk legitimitet genom en intresseväckande inramning med tonvikt på det händelserika och bitvis spektakulära. Den dramatiserande rösten förekommer frekvent i avsnittet om Shakespeare på samma sätt som en mer *auktoritär* röst där läromedelsförfattaren låter oss förstå hur Shakespeare ska tolkas, till exempel: ”*Som så ofta* blandar han”.

Det ska i rättvisans namn sägas att flertalet av läromedlen i undersökningen framhåller det actionladdade när Shakespeare introduceras. Till avsnittet om bland annat *Titus Andronicus* i *Tidevarv* är rubriken ”Lemlästning och kannibalism”, och i *Svenska i tiden* lyder rubriken ”En galen kung” till delen om Macbeth. Men i jämförelse med dessa framstår likväl legitimeringen mot det dramatiska och spektakulära som ett mer renodlat och konsekvent tillämpat grepp i *Svenska timmar*.

I förhållande till *Tidevarv* förekommer jämförelser mellan författarskap i lägre grad. Utdraget nedan är dock ett exempel på ett stycke som rymmer sådana jämförelser och därtill olika källor och litterära infallsvinklar, något som sammantaget bidrar till en flerstämmig heterofon karaktär:

---

<sup>334</sup> Ibid., s. 134.

Sonetten är en diktform som består av fjorton verser med jamber (obetonad + betonad stavelse som kanEL); sonetten delas upp i fyra strofer och rimflätningen är komplicerad. En föregångare var Petrarca (se sid. 90). Sonetterna blev populära i 1500-talets England och Shakespeares hör till de bästa. [...] Samlingen är tillägnad en okänd man och i de första dikterna riktar Shakespeare sina kärleksdikter till en man ("A woman's face with nature's own hand painted, Hast thou, the master mistress of my passion"), medan det i den senare delen är en 'dark lady' som är föremålet för hans begär. Den ambivalenta åtrån i sonetterna har lett till en mängd spekulationer om Shakespeares sexuella orientering. Bäst (eller i alla fall roligast) hanteras kanske den här frågan av litteraturforskaren Stephen Booth: "William Shakespeare was almost certainly homosexual, bisexual, or heterosexual".<sup>335</sup>

Inledningsvis redogör läromedelsförfattaren för sonetten som versmått och att det finns ett slags samspel mellan Shakespeares och Petrarcas. Beskrivningen av sonetten pendlar mellan textnivå och kontextuell nivå, och läromedelsförfattarens röst är i början redogörande och opersonlig. Därefter sker en röstväxling när sonetten knyts till Shakespeare, vars sonetter "hör till de bästa" och rösten blir värderande. Röstväxlingen innebär ett perspektivskifte från det generella om sonetten till det specifika i Shakespeares sonetter med exempel på originalspråk. Här lämnas ordet över till Shakespeare som återges på originalspråk, något de övriga läromedlen inte gör, vilket indikerar ett striktare källkritiskt förhållningssätt.

Efter det inbäddade citatet antar läromedelsförfattaren en mer kritisk hållning mot spekulationerna kring Shakespeares sexuella läggning. De som spekulerar anonymiseras och får en underordnad roll, medan litteraturforskaren Stephen Booth citeras på originalspråk och presenteras med både namn och framförställt epitet, vilket indikerar att läromedelsförfattaren är mån om objektivitet – att det framgår tydligt vem som säger vad i detta sammanhang.

Läsaren får en mer aktiv roll i *Svenska timmar* jämfört med *Tidevarv*. Att läromedelsförfattarna växlar mellan en dramatiserande, evaluerande, auktoritär och redogörande röst skapar dynamik som

---

<sup>335</sup> *Svenska timmar*, s. 137.

läsaren måste förhålla sig till. Det dynamiska märks också i olika typer av krävande språkhandlingar. Till exempel markerar utropet något iögonfallande ("Kanske var det också teaterkonstens bästa tid någonsin; på 80 år satte man upp omkring 3000 pjäser i London!"). Frågan kan fylla olika funktioner, till exempel kan den användas för att belysa hur bristen på källmaterial lämnat utrymme för "fria fantasier" och "stolliga spekulationer".

Varför testamenterade han sin näst bästa säng till sin fru Anne? Vi vet inte. Var han smygkatolik? Vi vet inte. Hade han sex med både kvinnor och män? Vi vet inte.<sup>336</sup>

Tyngdpunkten i författarskapet läggs på Shakespeares litterära värld och hans förmåga att skapa händelserik dramatik med nyskapande tematik och problematiserande frågeställningar, vilket är den centrala innehållsliga legitimering. Det biografiska perspektivet får i förhållande till de övriga läromedlens Shakespeareavsnitt mycket plats. Den historiska kontextens betydelse, det dåtida samhällets strukturella förändringar, blir liksom i *Tidevarv* belysta. Skillnaden är att läromedelsförfattarens röst är mer dramatiserande och evaluerande i *Svenska timmar* och det är dessa röster som framstår som de karaktäristiska för läromedlet som helhet.

#### 6.4.2 Moa Martinsson

Moa Martinsson får i antologin 10 sidor med utdraget "Brödstölden" ur den självbiografiska *Kungens rosor*. Avsnittet skildrar unga arbetarkvinnor i det svenska klassamhället under början av 1900-talet, och det dubbla förtryck kvinnorna får utstå: dels från den högre klassen, dels från männen. En av frågorna efter textutdraget lyder "Visar författaren medkänsla med de fattiga, tycker du?". Den retoriska formuleringen ger naturligtvis endast utrymme för ett jakande svar. Den legitimering som framträder starkast är just Martinssons medkännande med dåtidens fattiga kvinnor, något bland annat den evaluerande rösten "ömhet och beundran" nedan indikerar:

---

<sup>336</sup> *Svenska timmar*, s. 132.

Hon skriver med ömhet och beundran om styrkan hos statarkvinnorna, torparhustrur, pigor, textilarbeterskor. Hon hyllar alla dessa starka kvinnor som lyckas hålla näsan över vattnet trots bekymmer, smuts och skulder.<sup>337</sup>

I Martinssons författarskap sätts kampen i förgrunden, något bland annat avdelningsrubriken ”Moa Martinsson – Om kvinnors kamp för ett värdigt liv” fastställer. Men ser vi till normsamspelet är läromedelsförfattarens röst inte lika dramatiserande som i avsnittet om Shakespeare eller i avsnitten om de manliga arbetarförfattarna. Jämfört med Lo-Johansson framställs inte Martinsson som en drivande kraft i samhällsdebatten. Läromedelsförfattaren skriver att ”Lo-Johansson försvarar förtryckta och angriper sportfånar” eller om Vilhelm Moberg: ”Moberg – bråkstake som skrev om svenska utvandrare”. Martinsson, Lo-Johansson och Moberg utkämpar alla strider, men männen beskrivs i högre grad som handlande subjekt. Lo-Johansson, menar läromedelsförfattaren, var envis ”inte bara som författare utan också som journalist” och ”[h]an angrep den fördomsfulla synen på romerna [...] Han ansåg att folk blev tanketröga av att titta på sport och därför inte orkade engagera sig i viktigare frågor”.<sup>338</sup> Vilhelm Mobergs handlingskraft illustreras med hjälp av Mobergs egen röst som uttrycker djup indignation: ”Jag har länge känt behov av ett organ där man kan få klå upp fähundar”. Enligt läromedelsförfattaren uttalade Moberg detta när han blev erbjuden att skriva i den nystartade tidningen *Expressen*.<sup>339</sup> Textsamspelet används för att understödja bilden av en stridslysten samhällsdebattör, vilket kan jämföras med anspråkslösheten i Martinssons röst: ”Nej, om dom så ger mig Nobelpriset, hade det varit mycket bättre att jag fått det hyggligt och haft mat åt mina barn när dom var små”.<sup>340</sup> Intrycket blir att de manliga arbetarförfattarna framstår som handlingsinriktade ”bråkstakar” som i högre grad än kvinnorna tar plats, och tillåts ta plats, i offentligheten, samt att detta platstagande i sig är positivt.

---

<sup>337</sup> Ibid., s. 329.

<sup>338</sup> *Svenska timmar*, s. 327.

<sup>339</sup> Ibid., s. 333.

<sup>340</sup> Ibid., s. 328.

Att Martinssons var en centralgestalt inom dåtidens samhälls- och kulturdebatt nämns inte. Inte heller berörs hennes fackliga och journalistiska erfarenheter från 1920- och 30-talen, vilket kan jämföras med avsnittet om Mobergs tid på *Expressen*. Vad som nämns är hur kritikerna avfärdar henne som konstnärligt ointressant:

Moa Martinssons böcker togs inte på allvar av de manliga kritikerna. Hon fick veta att hon hade charm, att hon var ”den röda näckrosen i vår litteratur” och hon kallades för en bjärt färgfläck. Hennes sätt att skildra kvinnor (för att inte tala om män) uppskattades inte. ”Man får nog av detaljer från barnsängar och illamående”, skrev en kritiker. Författarinnan ser allt ut ur ”underlivssynpunkt” klagade man när Moa skrev om sina besvärliga förlossningar. Men Moa Martinsson visste sitt värde. ”Det är egentligen bara jag som skriver intressanta böcker här i landet”. Och läsarna uppskattade hennes romaner. Fler av dem har sålts i mer än hundra tusen exemplar. Längre var *Mor gifter sig* de svenska bibliotekens mest utlånade bok.<sup>341</sup>

Utdraget visar hur textsamspel kan användas för att skildra ett konfliktperspektiv. Vad jag konstaterar är att läromedelsförfattaren hänvisar till manliga kritiker, dock anonyma, i den inledande frasen ”manliga kritikerna” som inte tog Martinsson böcker på allvar. Därefter får vi ta del av en rad kritikens röster som markeras med citattecken. ”Den röda näckrosen i vår litteratur”, ”Man får nog av detaljer från barnsängar och illamående” samt ”underlivssynpunkt”. Dessa kritiska röster ges stort utrymme i texten som helhet, men får inget mothugg från andra röster än Martinssons vilket skapar obalans i polemiken: den kritiska läsaren frågar sig säkert om ingen tog parti för Martinsson. Växlingen mellan kritikernas röster och Martinssons anförda ger också intrycket av att detta är ett författarskap vars värde och legitimitet främst rör kommersiella framgångar och inte litterära kvaliteter.

Martinsson placeras inte i ett särskilt kvinnokapitel, vilket är fallet med flera kvinnliga författare i *Svenska timmar*. Skillnaderna i framställningen av Martinsson jämfört med de manliga arbetarförfattarna är dock uppenbara. Här vill jag knyta an till Williams resonemang om hur Sara Lidman presenteras i Ingemar

---

<sup>341</sup> *Svenska timmar*, s. 329.



Algulins och Bernt Olssons *Litteraturens historia i Sverige* från 1995. Sara Lidman ges störst utrymme av de kvinnliga författare och beskrivs av Algulin som 'en av de finaste prosakonstnärerna i den moderna litteraturen'.<sup>342</sup> Men, menar Williams, trots detta finns märkbara skillnader i presentationen av Lidman i förhållande till de manliga författarnas texter. Hos Lidman markeras det känslomässiga engagemanget, medan ytterst lite om hennes inspiration och litterära hemvist tas upp.<sup>343</sup> På liknande vis låter *Svenska timmar* Martinssons känslomässiga engagemang i statarna dominera, medan lite sägs om samhällsdebattören eller om Martinssons litterära inspiration och konstnärliga styrka.<sup>344</sup>

Vi ser därmed en skillnad mellan hur de kvinnliga författarna framställs och legitimeras i förhållande till de manliga författarna i *Svenska timmar*. Avsnittet om Shakespeare visar hur läromedelsförfattarens röst växlar mellan olika varianter, främst den evaluerande och dramatiserande rösten. Med dessa röster uttrycks innehållsliga legitimeringar som rör författarskapets konstnärliga kvaliteter och förmåga att engagera med skarpa frågeställningar och dramatiska berättelser som berör. Här synliggörs likheter med *Tidevarvs* legitimeringar av författarskapen vilka också kretsar kring författarens skrivkonst och dess utveckling. Skillnaden är att i *Svenska timmar* underbyggs legitimeringarna av läromedelsförfattarens personliga relation till författarskapet samt att de centrala estetiska värdena är förmågan att väcka starkt engagemang.

## 6.5 *Svenska i tiden*

Det finns inga kvinnliga författare bland de fem som får störst utrymme, varför analysen kommer att behandla Shakespeares och Strindbergs författarskap.

---

<sup>342</sup> Williams (1997), s. 169.

<sup>343</sup> Ibid., s. 169f.

<sup>344</sup> Graeske konstaterar i sin undersökning av läromedel att "Ekman idealiseras som 'kvinnlig författare' och det poängteras att hon i huvudsak skildrar kvinnor och deras liv, inte en samhällsutveckling, och det moderna samhällets utformning som Delblanc skriver om" (2010, s. 122).

### 6.5.1 August Strindberg

I urvalet finns utdrag ur verk som *Giftas*, *Hemsöborna*, ”Ett halvt ark papper” och *Fadren* vilka sett över tid ingår i ett slags strindbergskanon i skolan.<sup>345</sup> Förutom det finns ett utdrag ur *Spöksонатen* som tillhör de mer sällsynta dramerna i läromedelssammanhang. Att sekundärtexten får mindre utrymme i förhållande till *Om* och *Svenska timmar* får konsekvenser för framställningen. Infallsvinklarna på Strindbergs författarskap är inte lika analytiska som i *Tidevarv* där jämförelser förekommer i högre grad eller i *Svenska timmar* som gräver djupare i Strindbergsfejden.

Avdelningsrubriken ”Giganten Strindberg” ger en fingervisning om infallsvinkeln som präglar framställningen. Exempelvis understryker läromedelsförfattarnas röst inledningsvis Strindbergs ”imponerande arbetsförmåga. Redan omfånget av hans samlade verk gör det motiverat att kalla honom gigant”.<sup>346</sup> Och i avsnittets andra stycke ges exempel på Strindbergs storslagenhet med fraser som ”Han var utan tvivel en av våra allra största kulturpersonligheter”, ”hans inflytande har varit stort och långvarigt” och ”en av de få svenska författare som blivit välkända utomlands”. Denna typ av evaluerande röst, som understryker framgångsfaktorer samt att populariteten ”fortfarande” är betydande, diskuterade jag tidigare i analysen av Shakespeare i *Svenska timmars*. En tolkning är att denna rösttyp kan förstås mot bakgrund av att det inte kan tas för givet att dagens läsare i skolan delar uppfattning om Strindbergs storhet eller för den delen känner till Strindberg. Läsaren ska därför övertygas om Strindbergs betydelse som nationalskald genom bland annat den kommersiella framgången.

I fråga om hur Strindberg ska läsas är följande excerpt viktig eftersom textsamspelet i form av forskningshänvisningen fyller en legitimerande funktion:

Ofta speglar Strindbergs diktning hans egna upplevelser och erfarenheter. En del är direkt självbiografiska. [...] Men också i verk som inte kan kallas självbiografiska finns ofta sådant som tycks direkt

---

<sup>345</sup> Ullström (2002), s. 390ff.

<sup>346</sup> Ibid.

hämtat från författarens eget liv [...] Bland litteraturforskare har det periodvis pågått en livlig diskussion om hur mycket som i grund och botten handlar om författaren själv och hur mycket som är fiktion. <sup>347</sup>

I de första meningarna har läromedelsförfattarna ordet. Med det interpersonella satsadverbialt ”ofta” markeras att det generellt finns ett starkt samband mellan liv och dikt i Strindbergs författarskap, även om garderingen ”tycks” gör påståendet mindre kategoriskt än ett ”är”. Tanken att liv och dikt förenas i Strindbergs poetik är inte ny, och här underbygger läromedelsförfattarna sina argument med hänvisning till ”litteraturforskare”. En sådan litteraturforskare skulle kunna vara Arne Melberg som menar att Strindberg representerar den *ofärdiga* självframställningen, det vill säga Strindberg experimenterar och rekonstruerar ständigt sitt jag i skrivandet.<sup>348</sup> Men vilka litteraturforskare som avses och vem som har sagt vad vid vilken tidpunkt i historien får läsaren inte reda på.

Liknande vaghet ger textsamspelen uttryck för i stycket om Strindbergs kvinnoosyn. Under den delvis vilseledande rubriken ”Strindberg och kvinnoosyn”, som egentligen rör hur Ibsens *Ett dockhem* blev ett debattinlägg i den dåvarande diskussionen om kvinnornas frigörelse, får kollegan Ibsen komma till tals genom sitt drama. Ibsens röst tillmäts tyngd eftersom det ges stort utrymme. Så som den framställs blir den också normgivande då läromedelsförfattarna konstaterar att ”Strindberg hörde till dem som inte delade Ibsens åsikter om äktenskap och kvinnlig jämställdhet” – det är mot den bakgrunden svårt för dagens läsare att inte ta ställning för Ibsen. Vad Strindberg fann problematiskt i Ibsens programförklaring vidrörs inte, utan läromedelsförfattarna ger ogarderat uttryck för att kunna uttala sig om Strindbergs åsikter och att Strindberg motsatte sig jämställdhet mellan könen. Avsaknaden av fördjupning blir uppenbar vilket även gäller textuppgifterna i anknytning till novellen ”Reformförsök” ur *Giftas I*:

Vilken inställning har författaren till äktenskapet och jämlikhetssträvandena?

---

<sup>347</sup> *Svenska i tiden*. s. 211.

<sup>348</sup> Arne Melberg, *Självskrivet. Om självframställning i litteraturen*, Stockholm: Atlantis 2008.

Hur skulle du vilja karakterisera novellens grundstämning? Sök reda på ställen där den framgår.

Vilket humör tror du Strindberg var på då han skrev novellen?

Strindberg kallas ibland kvinnohatare. Tycker du att den här novellen tyder på det?<sup>349</sup>

Trots några av uppgifternas resonerande ansats och att läromedelsförfattarens röst uttrycker sig försiktigare än *Svenska timmar*<sup>350</sup> finns det fog för att påstå att *Svenska i tiden* skriver in sig i en tradition som reproducerar bilden av den kvinnofientlige Strindberg genom hur röstsamspel används på ett entydigt sätt och den låga graden av problematisering.<sup>351</sup> Läromedelsförfattarna sätter utan förbehåll ett likhetstecken mellan författaren Strindberg och berättarjaget, och frågorna leder sammantaget tankarna till en viss form av biografisk-psykologisk metod som intresserar sig för att spåra just författarens humör i romanens textvärld.

Att sambandet mellan författarens liv och dikt genomsyrar framställningen ser jag som en förstärkning av legitimeringen i paratexterna; genom litteraturstudiet får eleven lära känna människors tankar och känslor. Den bild av Strindberg som eleven i stort erbjuds – kvinnohataren, skärgårdsskildraren – är emellertid splittrad och relativt traditionell.<sup>352</sup> Vi får reda på att Strindberg nog var kvinnohatare, men inte hur det kan förstås. Vi får också reda på

---

<sup>349</sup> *Svenska i tiden*, s. 214.

<sup>350</sup> I *Svenska timmar* är läromedelsförfattaren mycket kritisk till Strindbergs syn på kvinnor och skriver bland annat att ”I novellsamlingen *Giftas* från 1884 lägger Strindberg fram sin onekligen ganska unkna syn på äktenskapet” (*Svenska timmar*, s. 308).

<sup>351</sup> Frågan om Strindbergs kvinnohat förtjänar en utförligare kommentar då den utgör en vattendelare inom litteraturhistorien. Uppfattningen om Strindberg som misogyn har en lång tradition med rötterna i litteraturhistorikern och läromedelsförfattaren Karl Warburgs läroböcker från slutet av 1800-talet vilka kom att bli tongivande i litteraturundervisningen fram till 1960. I Brodowpaketet från 1960-talet nyanseras Warburgs uppfattning såtillvida att läroboksförfattarna undviker att ”tala om kvinnohataren Strindberg och söker istället förstå författarens hållning mot bakgrund av den historiska förändringsprocessen” (Ullström 2002, s. 391).

<sup>352</sup> Ullström (2002), s. 393. Ullström beskriver uppfattningen att *Giftas* uttrycker en motvilja mot kvinnorörelsen som just en äldre syn på verket.

att Strindberg blandade fakta och fiktion men inte på vilket sätt eller varför. Trots avsnittets generösa omfång ger framställningen inte desto mindre ett mer fragmenterat intryck än *Svenska timmars* som koncentrerar sig på samhällsdebattören Strindberg eller *Tidevarvs* som inriktar sig mot Strindbergs konstnärliga utveckling.

### 6.5.2 William Shakespeare

Metaforen i den första avdelningsrubriken ”Shakespeare – ständigt levande” signalerar vad avsnittets inledande sidor kretsar kring:

Han lämnade ett oförgämligt arv efter sig. Hans dramatik spelas ständigt runt om i världen, och han citeras i alla möjliga sammanhang – många gånger utan att talaren vet var citatet kommer ifrån”.<sup>353</sup>

Precis som i avsnittet om Strindberg inleder läromedelsförfattarna med en evaluerande röst där framgångsfaktorerna ”ett *oförgämligt* arv”, ”hans dramatik spelas *ständigt*” och ”citeras *i alla möjliga sammanhang*” träder fram som tydliga legitimeringar. Men vilka eviga värden Shakespeares dramer påstås representera eller varför de alljämt betraktas som aktuella redogörs inte för. Dessa frågor lämnas över till läsaren att fundera på i en språk- och skrivövning: ”Hur kommer det sig att Shakespeare fortfarande spelas på scen och filmas? Skriv en artikel där du diskuterar varför han är odödlig”.<sup>354</sup>

Mer detaljerad är redogörelsen om teaterns funktion och vilka teaterbesökarna var i dåtidens London, samt hur dessa förutsättningar lämnade avtryck i Shakespeares författarskap:

Hur gick då en teaterföreställning till på Shakespeares tid? Föreställningarna ägde rum i dagsljus, på något som mest liknade en kringbyggd gård med en utskjutande plattform som scen [...] Det gällde att intressera publiken från första stund – precis på samma sätt som gäller för våra dagars filmskapare och tv-producenter. Shakespeare var mycket medveten om detta, och han öppnar ofta sina pjäser med en dramatisk situation.<sup>355</sup>

Utdraget visar hur läromedelsförfattarnas röst på olika sätt försöker göra Shakespeare mer intressant och angelägen för läsaren, bland

---

<sup>353</sup> Ibid., s. 98.

<sup>354</sup> *Svenska i tiden*, s. 106.

<sup>355</sup> Ibid., s. 98.

annat genom att inleda med en fråga. Frågan som språkhandling har tagits upp tidigare och dess funktioner varierar beroende på sammanhang. Här initierar frågan ett nytt tema, teaterföreställningen under Shakespeares tid. Frågan ger sken av att det är läsarens egna funderingar som släpps fram. Denna *personliga* röst fyller en viss pedagogisk funktion eftersom den bjuder in läsaren genom att kräva respons. Därefter framträder en mer auktoritär röst som ger uttryck för vad som "gällde" under Shakespeares tid samt att Shakespeare framställs som en författare som "var mycket medveten om detta" utan att vi får reda på hur läromedelsförfattarna kan veta det.

Läromedelsförfattarna intention tycks vara att avdramatisera bilden av den svåråtkomliga Shakespeare genom att peka på hans förmåga att ge folket det folket ville ha. Även i detta sammanhang framhålls nutidskopplingen, nämligen att logiken inom dagens populär- och mediekultur också styrde under Shakespeares tid.

Läromedelsförfattarna fokuserar på att ge Shakespeare en spännande inramning genom att neutralisera den exklusiva bilden av författaren och att knyta an till nutida medier. Ser vi till Shakespeares världsbild framstår den som ödesbunden och oförsonlig. Hur en tragedi som *Macbeth* möjligen kan förstås antyds inte utan i stort sett hela tolkningsprocessen lämnas över till läsaren som bjuds på en framställning av en hänsynslös kung utan uppenbara motiv för sina handlingar. Det kan jämföras med utdraget i *Svenska timmar* där en ansats görs till att begripliggöra kungens handlingar ur ett moraliskt perspektiv. Den bild av den odödliga Shakespeare som huvudsakligen legitimeras i *Svenska i tiden* är den populära och folkliga spänningsmakaren som inte räds det spektakulära för att fånga publiken.

Det är svårare att finna en tydlig övergripande legitimering av författarskapen i *Svenska i tiden* än i *Tidevarv* och *Svenska timmar*. Den mest framträdande legitimeringen i analysen av Strindberg och Shakespeare är att de utgör viktiga representanter för den litterära kanon och kulturarvet. Den personliga och evaluerande rösten används i hög grad för att bjuda in och övertyga läsaren om att dessa författarskap är viktiga för att de har skrivit mycket i olika genrer och fortfarande har en stor publik världen över. Att läromedlet valt

denna ingång medför att nyanser i framställningen av författarskapen saknas.

## 6.6 *BRUS*

Den litteraturhistoriska delen i *BRUS* begränsar sig till en grafisk tidslinje där författarna som antologin berör har skrivits in. En handfull av dessa författare – Selma Lagerlöf, Pär Lagerkvist, August Strindberg, Viktor Rydberg och Olof von Dahlin – beskrivs kortfattat med tonvikten på den språkhistoriska kontexten. Jag analyserar först Lagerlöf och därefter Strindberg.

### 6.6.1 Selma Lagerlöf

Selma Lagerlöf beskrivs av läromedelsförfattarna på följande sätt:

Selma Lagerlöf var den stora berätterskan under första halvan av 1900-talet. Hon skrev böcker som fångade läsarna. Än idag har hon många läsare och en del författare, både i Sverige och utomlands, lyfter hennes verk som en viktig inspirationskälla. Selma Lagerlöfs berättande rymmer allt från fantasi och verklighet till dramatik och mystik. Hennes berättarstil har haft stor betydelse för utvecklingen av den stora svenska prosan.<sup>356</sup>

Utdraget kännetecknas av en evaluerande läromedelsförfattarröst. Fraser som ”den stora berätterskan”, ”böcker som fångade läsarna”, ”många läsare” och ”stor betydelse” inriktar sig på framgångsfaktorer och ett nutidsperspektiv kan urskiljas i frasen ”Än idag har hon många läsare...”. Ett röstbyte förekommer där ordet indirekt ges till ”en del författare, både i Sverige och utomlands” vilka menar att Lagerlöfs verk varit ”en viktig inspirationskälla”. Textsamspelet ger uttryck för ett konstnärligt samband mellan Lagerlöf och svenska samt utländska författare och fungerar i sammanhanget som ett stöd åt legitimeringen av Lagerlöf som ”den stora berätterskan”. Man undrar emellertid vilka författare som döljs i textsamspelet och hur de har inspirerats av Lagerlöf. Liknande frågor kan även ställas till den avslutande meningen i citatet. Hur har Lagerlöfs berättarstil bidragit med förnyelse och vad

---

<sup>356</sup> *BRUS* #02, s. 125.

menas egentligen med ”utvecklingen av den stora svenska prosan”? Den summariska framställningen ger en fragmenterad bild av Lagerlöfs författarskap och hur detta lämnat spår i andra författarskap.

Primärtexterna är ett längre textutdrag ur *Kejsaren av Portugallien* och *Gösta Berlings saga*. Utdraget ur *Gösta Berlings saga* rör hur Marianne Sinclair och Gösta Berling finner varandra medan den andra delen beskriver när brukspatron Melchior Sinclair ser hur dottern och Berling dansar polska och det efterföljande straff han tilldelar sin dotter för den skymf hon förorsakat familjen. Till dessa utdrag finner jag i kapitlet ”Kärlekens magiska röst”, som är rubriken till ett utdrag ur Carl-Johan Vallgrens *Den vidunderliga kärlekens historia*, blott en textuppgift som sammanfogas med Lagerlöfs text: ”Hur skildras kärleken? Kopplingar till idag?”.<sup>357</sup> Förutom Lagerlöfs text riktas den öppna frågeställningen till ytterligare sju textutdrag, bland annat Hjalmar Söderbergs novell ”Kyssen” och dikten ”Eldklotter” av Tomas Tranströmer. Lagerlöfs texter får därmed ingå i en sorts intertextuell gemenskap där kärlekstemat lyfts fram som det enande kittet, men hur detta samband tar sig uttryck och hur det kan förstås berörs inte.

Det är svårt att identifiera normsamspel i läromedelsförfattarnas röst i den kortfattade frågeställningen. Man kan ana en pedagogisk röst i nutidskopplingen, men vagheten i frågan som helhet gör rösten svårbestämbar. De vida ramarna bidrar till att skärpan minskar. Avser nutidsperspektivet, det vill säga formuleringen ”Kopplingar till idag?”, hur kärleken skildras i dagens litteratur eller om kärleken i verkliga livet? I frågeställningen nämns *en* bestämd kärlek – *kärleken* – men utdraget ur Lagerlöfs text gestaltar olika slags kärlekar: dels den romantiska mellan Marianne Sinclair och Gösta Berling, dels kärleken mellan far och dotter Sinclair. Frågan uppmärksammar inte dessa nyanser och intrycket blir att frågeställningen mer är inriktad mot att bjuda in läsarens egna erfarenheter än att undersöka Lagerlöfs litterära värld.

Samma sak gäller utdraget ur *Kejsaren av Portugallien* vilket skildrar dels när sexåriga Klara-Gulla ska ta skolexamen, dels episoden när

---

<sup>357</sup> Ibid., s. 100.



Klara-Gulla får en röd klänning av skräddaren utan att hennes far backstugesittaren Jan Skrolycka behöver betala för den. Men inte heller till denna text knyts några uppgifter. Däremot finns i kapitlet ”Kontakt” i *BRUS #01*, vilket domineras av ett utdrag ur *Sandor slash Ida*, en faktaruta till *Kejsaren av Portugallien*, *Emile eller Om uppfostran* av Jean-Jacques Rousseau och *Gustaf III till änkedrottningen Lovisa Ulrika* av Gustaf III. Tre skilda genrer, två från 1700-talet och en ifrån tidigt 1900-tal, bakas samman och knyts till en ungdomsroman från 2000-talet utan att det framgår hur dessa texter intertextuellt hör ihop eller hur de ska analyseras.

*BRUS* organiserar i allt väsentligen sin litteraturförmedling kring textuppgifter eftersom sekundärtexten är närmast obefintlig. En slutsats blir att även om läromedelsförfattarna vill ge legitimitet åt bilden av Lagerlöf som den stora berätterskan som påverkat andra författare över tid formuleras inga uppgifter som låter läsaren få en närmare inblick och fördjupning i detta författarskap och Lagerlöfs storhet som berättare.

### 6.6.2 August Strindberg

Även Strindberg ges en kortfattad introduktion i kapitlet ”I backspegeln – språk och litteratur från nu till då” i *BRUS #02*. Under rubriken ”Viktor Rydberg och August Strindberg – Språktrendsättare” redogörs för hur Strindberg ”förändrade svenskan”:

August Strindberg var en av de första som rensade i meningsbyggnadsjungeln. Han undvek bisatser och skrev enklare meningar. De kunde visserligen vara långa, men de var ändå lätta att läsa och förstå. Dessutom varvade han längre stycken med dialoger där han lät personerna uttrycka sig så naturligt som möjligt. I de korta, rappa replikerna närmade Strindberg sig talspråket.<sup>358</sup>

Nyskapande ord som ”språktrendsättare” och metaforer som ”rensade i meningsbyggnadsjungeln” antyder en sorts lekfullhet och kreativitet som påminner om reklamspråkets tillspetsade

---

<sup>358</sup> Ibid., s. 132.

uttryck.<sup>359</sup> Vi känner igen denna röst från *BRUS* paratexter som kännetecknas av ett personligt tilltal som tydligt vill fånga läsarens uppmärksamhet. Emellertid är läromedelsförfattarens röst som helhet mindre evaluerande än i beskrivningen av Lagerlöf som ”den stora berätterskan”, även om evaluerande inslag kan spåras i fraser som ”enklare meningar” som var långa ”men de var ändå lätta att läsa och förstå”. Istället är rösten distanserad och redogörande, utan modala markörer som förstärker eller försvagar påståendesatserna.

I utdraget jämförs Strindberg implicit med andra författare, som skrev mer komplexa meningar och inte ”rensade i meningsbyggnadsdjungeln”, men vilka dessa författare var eller när de verkade framgår inte. Till skillnad från introduktionen av Selma Lagerlöf rymmer detta utdrag inga textsamspel som stödjer påståendena, exempelvis undrar man vem som tyckte att Strindbergs meningar var långa men ”ändå lätta att läsa och förstå”. Den dominerande legitimeringen kan urskiljas redan i titeln: Strindberg var en språktrendsättare och däri ligger hans storhet. Den Strindberg som framträder i *BRUS* är kreativ och beskrivs som en närmast lättläst författare. Att Strindberg utnyttjade talspråkets variationer berörs men inga exempel ges på hur Strindbergs språkliga förnyelse konkret tog sig uttryck. Dessa får läsaren själv, i en textuppgift, leta efter i ett utdrag ur *Röda rummet*.

I antologin ges Strindberg 13,7 sidor med utdrag ur tre verk: *Ett halvt ark papper*, *Inferno* och *Tjänstekvinnans son*. Urvalet kan alltså beskrivas som typiskt för en skolantologi.<sup>360</sup> Textuppgifterna är utspridda under olika teman. Avsnittet ur *Tjänstekvinnans son* har sammanförts med Anders Paulruds *Ett ögonblicks verk* i en textuppgift i kapitlet ”Gränslös kärlek – paradiset eller helvete?” (*BRUS* #01) som tematiskt behandlar barnuppfostran ur ett historiskt perspektiv. Uppgiften lyder ”August Strindberg har skrivit *Tjänstekvinnans son* som delvis är självbiografisk. Vilken roll har fadern, modern och barnet?”. Vad som avses med ”roll” framgår

---

<sup>359</sup> Se Einar Korpus, *Reklamiska. Gulddäggsannonser 1975–2007*, Diss., Örebro: Örebro universitet 2008.

<sup>360</sup> Ullström (2002), s. 351. Ullström menar att dessa verk tidigt ingick i en strindbergsk textkanon.

inte här och inte heller varför just denna infallsvinkel är viktig i sammanhanget. Hur Strindbergs och Paulruds texter tematiskt sammanfaller förutsätts läsaren själv urskilja, vilket än en gång visar hur läsarens tolkning skrivs fram som närmast allenarådande. Det biografiska perspektivet har konsekvent valts bort, men även den fundamentala stödstrukturen, som anger tid, rum, omständigheter och relevanta faktorer för att författarskapet ska bli greppbart. Denna *dekontextualisering* skapar en mer instabil och fragmenterad utgångspunkt för läsningen. Läsaren får möta och uppleva den litterära texten utan att sekundärtexten styr tolkningen i en specifik riktning. Denna legitimering av litteraturstudiet är typiskt för *BRUS*. Men samma tolkningsfrihet blir naturligtvis också begränsad av läsarens litterära repertoar och förmåga att själv skapa sammanhang, vilket ur ett pedagogiskt perspektiv inte är oproblemiskt.<sup>361</sup>

## 6.7 *Texter med känsla/ Känslan för ord*

Figur 6.1 visar både likheter och skillnader mellan antologin *Texter med känsla* och de övriga antologierna. En likhet är att Strindberg och Lagerlöf får mycket utrymme, vilket motiverar deras plats i analysen och möjliggör en jämförelse mellan hur flertalet av läromedlen framställer dessa två centrala författarskap. Det framgår i 6.1 att *Texter med känsla* är enda antologin där kvinnorna är i majoritet bland de författare som får störst plats. Varken *Texter med känsla*, *Känslan för ord* eller *BRUS* innehåller särskilda kvinnoavdelningar som vi finner i *Tidevarv*, *Svenska timmar* och *Svenska i tiden*, utan kvinnliga och manliga författare presenteras tillsammans under olika teman.

### 6.7.1 Selma Lagerlöf

Avsnittet om Selma Lagerlöf i *Texter med känsla* omfattar 9 sidor. Första stycket om Selma Lagerlöfs författarskap i *Texter med känsla* lyder:

---

<sup>361</sup> Litterär repertoar är Kathleen McCormicks (1994) begrepp och avser här den uppsättning analysverktyg som eleven behärskar.

Selma Lagerlöf (1858–1940) är, tillsammans med August Strindberg, vår främsta svenska författare. Hon gjorde en fantastisk karriär och belönades också med både stol i Svenska akademien (första kvinnan) och Nobelpriset i litteratur (första kvinnan och första svensken). Och det började på topp med Sveriges förmodligen mest succéartade författardebut, *Gösta Berlings saga* (1891). Den finns idag översatt till 50 olika språk!<sup>362</sup>

Tonvikten läggs på framgångsfaktorer som Lagerlöfs unika karriär med fraser som ”vår *främsta*”, ”*fantastisk* karriär”, ”första kvinnan och första svensken”, ”började på topp”, ”*succéartad* författardebut” samt ”översatt till 50 olika språk!”. Läromedelsförfattarens evaluerande röst tar stor plats, en tredjedel av sekundärtexten, vilket innebär att Lagerlöfs kommersiella och kulturella framgångar ges lika stort utrymme som talet om hennes författarkonst. Om författarkonsten kan vi läsa:

Det underliggande budskapet i Lagerlöfs berättarkonst är att kärleken, av den förlåtande och osjälviska sorten, kan rädda dig hur långt du än sjunkit. Den som offerar något för andras skull framstår i slutet som den stora hjälten, oavsett om hon är fanatiker, svagbegåvad, psykiskt sjuk, alkoholiserad, kriminell eller bara har fattat en räkna dåliga beslut – fram tills nu. Men vägen dit går hos Lagerlöf alltid över många spännande händelser, märkliga sammanträffanden och oväntade vändningar. Hon kan verkligen fånga läsaren!<sup>363</sup>

I stycket ger läromedelsförfattarna uttryck för olika röster. Första meningen glider mellan en auktoritär röst som utan språklig gardering talar om ”det underliggande budskapet” i singularis, och en mer personlig: ”kan rädda *dig* hur långt *du* än sjunkit”. Därefter framträder återigen den auktoritära rösten som slår fast den enda möjliga tolkningsramen av Lagerlöfs berättarkonst som helhet, till exempel genom interpersonella satsadverbial som ”alltid”. Den auktoritära rösten ägnar sig här åt att klargöra ”budskapet” istället för att mer nyanserat resonera kring möjliga infallsvinklar. Lagerlöfs skrivkonst kan givetvis betraktas ur flera perspektiv, men poängen med *Texter med känslas* inramning av Lagerlöf är sannolikt att den

---

<sup>362</sup> BRUS #02, s. 125.

<sup>363</sup> Ibid.

framstår som lättfattlig och sympatisk, i och med devisen om att den som offrar något för andras skull är berättelsens hjälte.

I den näst sista meningen i utdraget växlar rösten till en evaluerande och framhåller ”*spännande* händelser”, ”*märkliga* sammanträffanden” och ”*oväntade* vändningar”. I utdraget som helhet sammanflätas en auktoritär, en personlig och en evaluerande läromedelsförfattarröst med vilka tolkningsramarna tydliggörs.

Williams konstaterar att de kvinnliga författarskapen i litteraturhistorier knyts till känslor medan männen ”har det politiska tolkningsföreträdet och blir innovatörer och idébärare”.<sup>364</sup> I stycket tydliggörs inte hur Lagerlöf kan sammanföras med nittiotalisternas doktrin, eller för den delen hur Lagerlöfs prosa vidareutvecklats över tid. Istället avslutas stycket med ett utrop, ”Hon kan verkligen fånga läsaren!”, vilket i kontexten blir en uppmaning till läsaren att ta del av Lagerlöfs prosa. I denna uppmaning sammanfattas också legitimeringen: Lagerlöf förenar olika känslor och i hennes berättarkonst rymms en bestämd sensmoral.

Analysen visar att främst två röster samspelar: den evaluerande och den auktoritära. Inga textsamspel kunde urskiljas. Studiet av Lagerlöf legitimeras i synnerhet genom att hennes förmåga att skriva berättelser som sammanför olika slags känslor i ett enhetligt ”budskap”.

### 6.7.2 August Strindberg

August Strindberg ges störst utrymme med 16 sidor i *Texter med känsla* och *Känslan för ord*. Båda har valt att diskutera *Fröken Julie*, vilket betyder att nästan 12 sidor kretsar kring detta drama och de övriga sidorna behandlar *Inferno*. Avgränsningen möjliggör en mer djuplodande diskussion om de valda verken, men den betyder också att Strindbergs övriga produktion inte nämns.

Först ges en översiktlig introduktion till Strindbergs författarskap, vilken utmärks av författarens framgångar:

Enligt många är han den störste av våra svenska författare, och hans produktion inom såväl lyrik som epik och dramatik är enorm och

---

<sup>364</sup> Williams (1997), s. 180.

läsvärd. Ett av många intressanta drag hos August Strindberg var hans mångsidighet.<sup>365</sup>

I första meningen får anonyma röster indirekt komma till tals: ”*Enligt många* är han vår störste författare”. Med detta anonyma textsamspel kan Strindberg framställas som den störste utan att läromedelsförfattarnas egen uppfattning i detta hänseende framgår. Emellertid är svaret på frågan om hur läromedelsförfattarna värderar Strindberg inte uppenbart. I formuleringen ”hans produktion inom såväl lyrik som epik och dramatik är enorm och *läsvärd*” leder ordvalet ”läsvärd” inte tankarna till ett litterärt snille utan Strindbergs storhet är den ”enorma” produktionen och ”mångsidigheten”. Jämfört med stycket om Lagerlöf är läromedelsförfattarnas röst om Strindberg mer svårdefinierbar precis som förhållningssättet till Strindberg förefaller mer svårtytt, inte minst i kvinnofrågan.

Läromedelsförfattarna utmärker sig genom att vilja ge andra infallsvinklar än den entydigt misogyna. Av betydelse är *hur* dessa infallsvinklar tar sig uttryck genom läromedelsförfattarnas röst. Jag börjar med en central passus i *Texter med känsla*:

Redan i sin tid fick han etiketten kvinnohatare men det är nog mer rättvist att se honom som en engagerad debattör, i könsfrågor såväl som i många andra. En stor del av sin verksamhet ägnade han åt att kritisera orättvisor i samhället. Arbetarrörelsen såg honom som sin hjälte.<sup>366</sup>

I utdraget finns två exempel på textsamspel. I första meningen nämner läromedelsförfattarna att Strindberg ”fick etiketten kvinnohatare”, men på vilka grunder eller vem eller vilka som gav författaren denna etikett avslöjas inte utan källan anonymiseras. Läromedelsförfattarna menar att kritiken bör uppfattas som orättvis ”nog mer rättvist” för att därefter introducera den rättvisa bilden av Strindberg: samhällsdebattören. Bilden av samhällsdebattören legitimeras genom hänvisningen till ”Arbetarrörelsen” som ”såg honom som sin hjälte”: arbetarrörelsen hade ett starkt symbolvärde:

---

<sup>365</sup> *Texter med känsla*, s. 240.

<sup>366</sup> *Ibid.*

och representerade dåtidens krav på rättvisare villkor för arbetarna. Läromedelsförfattarnas grundhållning tycks vara att Strindbergs skarpa samhällskritik och hyllningar från arbetarrörelsen är oförenliga med den misogynna bilden. Därför måste uppfattningen om kvinnohataren Strindberg vara missvisande och därmed blir den antydda kritiska infallsvinkeln desavouerad.

I *Känslan för ord* diskuteras förordet till *Fröken Julie* som kretsar kring hur kvinnan är underordnad mannen enligt Strindberg. Syftet med valet av *Fröken Julie* som primärtext är att belysa Strindbergs naturalistiska period och Darwins påverkan, men kvinnofrågan tas upp i början av sekundärtexten.

Bli inte skrämmd av Strindbergs mansgrisiga fånerier om halvkvinnor och annat. Han var en stor författare och han har lämnat en otrolig litterär skatt efter sig och därför kan man förlåta honom för en del tokerier. Med sitt manschauvinistiska resonemang i företalet vill han på ett pseudovetenskapligt sätt visa att det är onaturligt för kvinnor att inte bete sig som enligt de gällande könsrollerna och enligt Darwin går det illa för individer som inte bär sig åt på det sätt de är lämpade att göra.<sup>367</sup>

Jämfört med *Texter med känsla* är rösten i *Känslan för ord* mer auktoritär och ger läsaren en tydlig tolkningsram för hur Strindbergska förstås. Läromedelsförfattarna vänder sig först till läsaren, initierar en dialog och tar på sig rollen som rådgivare: ”Bli inte skrämmd”. Denna inledning rymmer en viss vardaglig jargong ”mansgrisiga fånerier” som kan förknippas med en personlig röst och en ambition att vara mindre formell med läsaren. Läromedelsförfattaren gör klart att det Strindberg skriver om kvinnan som underlägsen mannen är just ”fånerier” som inte ska tas på allvar. Det framgår tydligt hur läsaren ska förhålla sig till Strindberg (”därför kan man förlåta honom för en del tokerier”) och varför Strindbergs kan förlåtas är otvetydigt (”Han var en stor författare och han har lämnat en otrolig litterär skatt efter sig”) och detta budskap utgör den starka legitimeringen av Strindbergs författarskap. Även här kan man skönja en kritisk röst som aldrig får riktigt fäste eftersom den inte underbyggs utan lämnas därhän.

---

<sup>367</sup> *Känslan för ord*, s. 339.

Darwins indirekt anförda röst som menar att det går ”illa för individer som inte bär sig åt på det sätt de är lämpade att göra” är orsaken till varför Strindberg uttryckte sig nedlåtande om kvinnan. Strindberg påverkades av Darwin och *Fröken Julie* presenteras längre fram som ”klart darwinistiskt”.

Analysen tydliggör hur den auktoritära rösten, som i regel kombineras med en personlig alternativt en evaluerande röst, präglar hur författarskapen legitimeras. Detta är också ett utmärkande drag i förhållande till de övriga läromedlen. Läromedelsförfattarna slår närmast fast hur författarskapen ska tolkas för läsaren med en budskapsinriktad diskurs där de innehållsliga legitimeringarna rör såväl författarens framgång – kommersiellt och kulturellt kapital – som att det är stora berättare.

## 6.8 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel var syftet att analysera likheter och skillnader i hur författarskapen legitimeras genom att undersöka text- och normsamspel i läromedlen. Vad beträffar normsamspel urskiljer jag framför allt följande fem röster som kan sammanföras med olika legitimeringar:

- En dramatiserande röst som använder drag från fiktionen för att underhålla läsaren och som ofta uttrycker legitimeringar som betonar upplevelsen av författarskapet.
- En evaluerande röst som värderar/utvärderar författarskapet och som realiserar legitimeringar där framgångsfaktorer är i centrum och/eller negativt respektive positivt formulerade legitimeringar av författarskapet.
- En specialiserad röst som använder fackspråk och begrepp och som uttrycker en analytisk legitimering av författarskapet.



- En personlig röst, som ofta markeras med ett direkt tilltal till läsaren och som vill initiera en informell relation med läsaren och uttrycker legitimeringar där läsarens perspektiv ställs i centrum.
- En auktoritär röst som utan gardering, eller andra slags nyanseringar, ger uttryck för legitimeringar som understryker en specifik tolkningsram av författarskapet.

Dessa kombinationer av röst och legitimering är vanligt förekommande men som analysen visat finns andra möjliga samspel, bland annat kan flera röster ge uttryck för samma legitimering, till exempel kan en personlig, dramatiserande och evaluerande röst användas växelvis för att accentuera upplevelsen av författarskapet.

Varje röst realiserar ett förhållningssätt till både läsaren och till det den talar om, det vill säga författarskapen. Tonvikten varierar dock: den personliga rösten används i högre grad för att manifestera relationen till läsaren än författarskapet medan den evaluerande rösten snarare hör ihop med författarskapet som värderas eller utvärderas.

Vidare indikerar analysen att framgångsfaktorer, som knyts till den evaluerande rösten, närmast har en självskriven plats i flertalet av läromedlen. Den fyller en legitimerande funktion genom att informera om författarnas kommersiella framgångar, popularitet nationellt och internationellt samt om författarnas verk eventuellt blivit filmatiserade. Varför dessa aspekter av litteraturens värden ges stort utrymme kan hänga ihop med att de är handfasta och positivt laddade legitimeringar till varför författarskapen valts överhuvudtaget för läsare som inte nödvändigtvis vet vilka författarna är. Framgångsfaktorer ger sannolikt författarskapet en intresseväckande inramning, och viljan att skapa ett intresse kring författarskapen är tydligt märkbar hos samtliga läromedel.

Analysen visar på viktiga skillnader mellan läromedlen vilka har att göra med om läromedlet är tematiskt eller kronologiskt disponerat – men inte helt och hållet. *Svenska i tiden* är kronologiskt disponerat men påminner delvis mer om de tematiskt disponerade. I

de tematiskt disponerade *BRUS* och *Känslan för ord* används textsamspel som stöd för legitimeringarna, med källorna är i regel anonyma och diskuteras inte. Samma sak gäller för *Svenska i tiden*. Vanligaste typen av textsamspel är de anonyma. De kronologiskt disponerade *Texter/Tidevarv* och *Svenska timmar* hänvisar i störst utsträckning till forskare eller andra experter, dock anonymt och vanligtvis genom indirekt anföring. Forskarens, kritikerns eller författarens egna ord markeras i regel som de viktigast i dessa läromedel och blir vägledande för vilken legitimering som är mest betydelsefull. Textsamspelen fyller således en viktig funktion för hur författarskapen framställs och legitimeras i främst de kronologiskt disponerade läromedlen, men textsamspelen används inte för att belysa flera infallsvinklar på författarskapet. Snarare ger de uttryck för monofoni, det vill säga olika röster används för att understödja läromedelsförfattarnas bild av författarskapet.

Den innehållsliga legitimering som på ett mer övergripande plan knyter samman de kronologiskt disponerade läromedlen tar fasta på författarskapen som ett viktigt kulturarv och att de representerar centrala litterära värden som fortfarande är betydelsefulla för dagens elever. I anknytning till denna innehållsliga legitimering karaktäriseras framställningen i främst *Tidevarv*, men också *Svenska timmar*, av att författarskapen ges en analytisk legitimering – speciellt i läromedlens fördjupningsspår. Denna legitimering realiseras av en specialiserad röst som är inriktad mot analys och jämförelser samt begrepp och synteser.

På ett övergripande plan visar analysen att framgångsfaktorer, det vill säga att författaren framstår som intressant och betydelsefull för läsaren, utgör den starka gemensamma beröringspunkten i de tematiskt disponerade läromedlen. I *Känslan för ord* slås fast att läsaren kan ha överseende med Strindbergs kvinnosyn eftersom skalden var en stor författare och produktiv. Den evaluerande, personliga och auktoritära rösten används växelvis i *Känslan för ord* i syfte att ge läsaren tydliga tolkningsramar. Även *BRUS* koncentrerar sig på att författarskapet upplevs som angeläget och begripligt för eleven. I *BRUS* redogörs endast för ett fåtal författarskap och slående är hur läromedelsförfattarrösterna här skiljer sig från dem i paratexterna: läsaren möter distanserade och redogörande röster

som talar om författarskapen utan något påfallande engagemang. Den höga graden av interaktion i paratexterna har försvunnit, vilket kan tolkas som att just författarskapen har en underordnad betydelse i *BRUS*. Inte desto mindre pekar läromedelsförfattarna ut sådant hos Strindberg som sannolikt kan vara av intresse för läsaren, till exempel den språkliga lättillgängligheten och Strindberg som trendsättare. Redogörelsen av Lagerlöfs författarskap kännetecknas än mer av legitimeringen om författarens framgång, både nationellt och internationellt, i båda läromedlen.

Skillnaderna mellan hur Lagerlöf och Strindberg framställs ger en god bild av skillnaderna mellan hur de kvinnliga författarskapen legitimeras i förhållande till männen. Endast undantagsvis diskuteras konstnärlig originalitet i kvinnliga författarskap eller kvinnliga författare som centralfigurer inom litterära ismer. Det vore felaktigt att påstå att de kvinnliga författarskapens utveckling över tid inte tas upp. Men i förhållande till männen är denna aspekt genomgående nedtonad i läromedlen, medan den empatiska och emotiva förmågan ställs i förgrunden. Vad analysen också visar är att ett i läromedlen av hävd omstritt författarskap som Strindbergs framstår som mindre omstritt i dagens läromedel. De få kritiska synpunkterna på Strindberg som antyds i några av läromedlen överskuggas i allt väsentligen av ordval som ”giganten” och ”den störste”.

En slutsats av analysen är att de relativt abstrakta legitimeringarna av litteraturstudiet i paratexterna successivt konkretiseras och framträder en bild av vad de får för konsekvenser i läromedlet som helhet. Ett exempel är *Svenska timmars* legitimering av litteratur som njutning och känsloupplevelse i paratexterna. Liknande legitimeringar *BRUS* uttryck för, men vi kan nu se att dessa tar sig skilda uttryck. I *Svenska timmar* förknippas njutning med att tolka och uppleva texten på liknande sätt som läromedelsförfattaren. Tolkningsramarna samt hur läsaren bör uppleva verket framgår bestämt. Genom att växla mellan ett stort register av röster verkar det som om läromedelsförfattarens intention är att förmedla känslan av verket, och i fråga om normsamspel utmärker sig *Svenska timmar* jämfört med de övriga. Den litterära upplevelsen i *BRUS* är istället kopplad till läsarens samspel med texten och bygger på idén om läsarens tolkningsfrihet. Denna tankefigur markeras med ett slags

dekontextualisering av såväl författaren som den litterära texten, vilket betyder en generell avsaknad av stödstrukturer som kan beledsaga läsaren i tolkningsarbetet eller stödja en contextualisering av litteraturen.

## 7 Litteratururval och tal om genre

Litteratururvalet utgör tillsammans med författarurvalet de centrala komponenterna i läromedel i litteratur. Vilka genrer läromedlen belyser är följaktligen av vikt mot bakgrund av avhandlingens syfte att analysera hur litteraturstudiet legitimeras. Analysen fokuserar främst på genrer som klassificeras alternativt förknippas med poesi, populärlitteratur och sakprosa. Detta val ska förstås mot bakgrund av hur litteratururvalet i läromedel förändrats diakront.

Förändringen kan enkelt uttryckt beskrivas som ett skifte från nationalromantisk lyrik och bildningskultur med författaren i centrum för studiet till legitimeringar som betonar elevernas erfarenheter och sociala verklighet från 1960-talet och framåt.<sup>368</sup> Svenskämnets *ambition*, för att använda Per-Olof Svedners begrepp, blir i större utsträckning än modersmålsämnet att skapa en positiv attityd till och ett intresse för litteraturläsning.<sup>369</sup> Litteraturvalet speglar också denna värdeförskjutning. Som jag visar framöver ökar förekomsten av ungdomslitteratur, sakprosa och populärlitteratur påtagligt från 1960-talet och framåt, medan modernistisk experimentell poesi och nationalromantisk lyrik får begränsat utrymme. Med Lars-Göran Malmgrens ämneskonceptioner har modersmålsämnet/svenskämnet förändrats från att ha varit ett *litteraturhistoriskt bildningsämne* där poesin intog en särställning till att bli ett *erfarenhetspedagogiskt* ämne som inlemmade populärlitterära texter och sakprosa.<sup>370</sup> I ljuset av detta torde förekomsten och legitimeringen av poesi, populärlitteratur och sakprosa utgöra en god indikator på vilka ämneskonceptioner läromedlen skriver in sig i.

I föreliggande kapitel undersöks likheter och skillnader mellan läromedlens legitimering av poesi, populärlitteratur och sakprosa. Nästkommande avsnitt, 7.1, tar upp utgångspunkterna för analysen där definitioner av och förhållningssätt till genrebegreppet diskuteras

---

<sup>368</sup> Se Martinsson (1989), Brink (1992) och Englund (1997).

<sup>369</sup> Per-Olof Svedner, *Svenskämnet & svenskundervisningen. Närbilder och helhetsperspektiv*, Uppsala: Kunskapsföretaget 1999, s. 16f.

<sup>370</sup> Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur 1997.

och problematiseras. Därefter följer analysdelen som inleds med poesi i 7.2, följt av populärlitteratur i 7.3 och slutligen sakprosa i 7.4. Varje analysavsnitt inleds med en genomgång av tidigare forskningsresultat som därefter fungerar som en jämförelsepunkt för analysen.

## 7.1 Bakgrund och utgångspunkter för analysen

Nedan diskuteras olika synsätt på genre. Därefter redogör jag för analysens teoretiska utgångspunkter och diskuterar tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras kapitlets frågeställningar.

### 7.1.1 Om genrebegreppet

I den senaste kursplanen *GY11* lyfts genre fram i svenskämnet:

Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.<sup>371</sup>

I den förra läroplanen för de frivilliga skolformerna, *Lpf 94*, ingick kunskaper om genre inte i kärnämnen Svenska A och B utan endast i målbeskrivningen för de två fördjupningskurserna ”Litterär gestaltning” och ”Litteratur och litteraturvetenskap”.<sup>372</sup> I *GY11* står det uttryckligen att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla kunskaper om genre i skönlitteratur för att kunna använda dessa i en litterär analys:

---

<sup>371</sup> Skolverket, *Ämnesplaner för ämnet svenska enligt GY11*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=> (Hämtad 2015-07-20).

<sup>372</sup> Skolverket, *Ämnesplaner för ämnet svenska före 2011*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&lang=sv> (Hämtad 2013-06-11).

Tanken är att eleverna ska göra en textnära, litterär analys av en eller några få texter enligt någon analysmodell. Den litterära analysen görs med utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag [...].<sup>373</sup>

Vilka slags genrekunskaper eleverna ska utveckla eller varför framgår inte, men svenskämnet ska behandla litterära genrer på ett sådant sätt att eleverna kan använda det i en textanalys. Frågan jag ställer i analysen är därför vilka genrekunskaper läromedlen tar fasta på och i vilken utsträckning begreppet problematiseras.

I kapitlet undersöks två övergripande perspektiv på genre. Det första är ett kvantitativt och klassificerande perspektiv med vilket likheter och skillnader kartläggs i urval av primärtexter synkront och diakront. Avsnittet diskuterar inledningsvis de genrer som utgör grunden för klassificering av primärtexter och olika avgränsningsproblem.

Det andra är ett kvalitativt perspektiv som dels kartlägger hur begreppet genre definieras och legitimeras, dels analyserar läromedlens legitimeringar av poesi, populärlitteratur och sakprosa. Jag utgår från samma modifierade frågebatteri som i föregående kapitel och fokuserar på följande legitimeringar: explicita/implicita, starka/svaga, positivt/negativt formulerade och innehållsliga.

En fråga av ontologisk karaktär är vad som konstituerar en genre. En uppfattning, som har rötterna i Platons och Aristoteles poetik, är att genre är något essentiellt och ahistoriskt, vilket uttrycks i grundgenrerna *epik*, *lyrik* och *dramatik*. Detta sätt att klassificera texter tillämpas fortfarande, men under 1900-talet har denna essentialistiska genresyn kommit att ifrågasättas och istället framhävs genre som en kulturell, gränsöverskridande process, ett socialt fenomen och ibland som helt och hållet kontextuellt bestämd.<sup>374</sup>

---

<sup>373</sup> Skolverket, *Kommentar till kursplanerna i svenska 1, 2 och 3*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=sve>. (Hämtad 2015-07-20).

<sup>374</sup> Se Beata Agrell & Ingela Nilsson (red.), *Genre och genreproblem. Teoretiska och historiska perspektiv*, Göteborg: Daidalos 2003; se Jeremy Strong, Garin Dowd & Lesley Stevenson (red.), *Genre Matters: Essays in Theory and Criticism*, Bristol: Intellect 2006.

En nyckelfråga gäller relationen mellan det bestående och det föränderliga.<sup>375</sup> Å ena sidan kan man inte bortse ifrån att det finns genrekonventioner och gemensamma drag för skrivna texter. Genrebeteckningarna bidrar sålunda till att vi kan kommunicera och orientera oss bättre i verkligheten. Å andra sidan befinner sig texter och litteratur alltid i rörelse, vilket betyder att genrer i mer eller mindre utsträckning rymmer drag av förändring. Med andra ord handlar genrebestämning om att identifiera genrekonventioner men också om att studera hur dessa överskrids. Min fråga är om och på vilket sätt läromedlen tar upp dessa aspekter på genre.

Den kvantitativa analysen framöver blir utgångspunkten för de kvalitativa resonemangen. Eftersom den kvantitativa analysen är komparativ och diakron är det nödvändigt att analysmodellen överensstämmer med tidigare forskares. Den kvantitativa analysen innehåller därför *prosa*, *sakprosa*, *poesi* och *drama*, vilka återfinns i både Englunds och Danielssons undersökningar. Min kategorisering är dock något grövre vilket är avsiktligt eftersom jag med en sådan vill öppna upp för diskussion kring gränsfall, till exempel texter där fiktion och fakta sammanvävs för olika syften, eller andra fall där genrekonventioner är föremål för påfallande förändring.

Den grova indelningen medför att *litterär sakprosa* faller bort av anledningen att kategorin bidrar till ytterligare avgränsningsproblem: självbiografiska texter som August Strindbergs *Tjänstekvinnans son* eller reseskildringar som Harry Martinsons *Kap Farväl* kan betraktas som både litterär sakprosa och prosa. Mer exakt kommer självbiografier, historiska romaner, reseskildringar eller essäer i romanform att benämnas prosa. Texter som artiklar, reportage eller essäer publicerade i veckomagasin eller facktidningar analyseras som sakprosa. Här tas även hänsyn till form- och innehållsaspekter.

### 7.1.2 Danielssons respektive Englunds modell

Annica Danielsson utgår i sin inventering av primärtexter från *poesi*, *prosa* och *drama*, *litterär sakprosa* och *facksakprosa* i antologier från

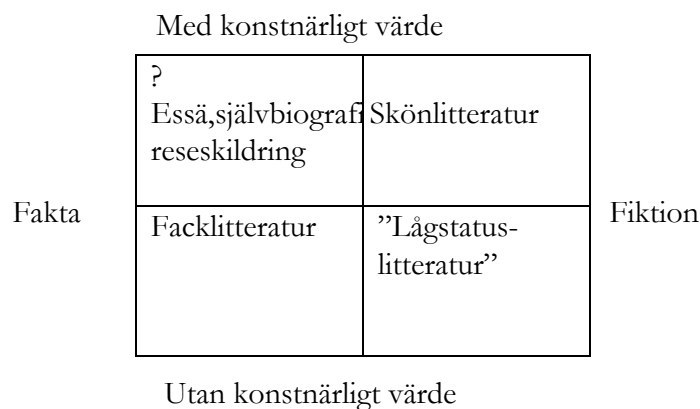
---

<sup>375</sup> Se Alastair Fowler, *Kinds of literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*, Oxford: Clarendon Publishing 1982.



1945–1975 i den svenska gymnasieskolan. Kategorierna indikerar att Danielsson också studerar facksakprosa och litterär sakprosa. Syftet är inte att undersöka relationen mellan litterära och icke-litterära texter och/eller varför en särskild genre ges mer eller mindre stor plats vid en historisk tidpunkt. Danielsson studerar tematiska variationer och genrefördelningen är främst en beskrivning av antologiernas urval. Emellertid tar Danielsson inte upp de principer som ligger till grund för genreavgränsningen.

Boel Englund använder en mer detaljerad analysmodell som här kommer att diskuteras mer noggrant, eftersom den rör genre som kulturell och social konstruktion. För att förstå Englunds textklassificering är det nödvändigt att först redogöra för dess teoretiska fundament.<sup>376</sup> Englund resonerar kring hur framväxten av ett bildningsbegrepp och en estetik under 1700- och 1800-talet har legat till grund för indelningen av litteratur i värdekategorierna högt-lågt samt fakta-fiktion. Dessa distinktioner ingår i det perceptions- och värderingsschema, se figur 7.1, som Englund sedan tillämpar i analysen av texterna för litteraturundervisning.



Figur 7.1. Boel Englunds perceptions- och värderingsschema.<sup>377</sup>

<sup>376</sup> Här finns en koppling till Pierre Bourdieus kulturanalys. Englund skriver att ”analysen av litteraturbegreppet som ett område bestående av delfält skulle naturligtvis, i en bourdieusk tradition, kunna knytas till en analys av objektiva sociala strukturer som de framträder i termer av dominerande och dominerade positioner i fält för symbolisk produktion, där vissa institutioner, organisationer och personer bär upp skilda fält” (1997, s. 19).

<sup>377</sup> Ibid., s.18.

Schemat består av en horisontell axel med benämningarna ”fakta” och ”fiktion” samt en vertikal axel med delområdena ”med konstnärligt värde” och ”utan konstnärligt värde”. Med dessa axlar vill Englund ringa in de distinktioner som bildar *ett vidgat litteraturbegrepp*, det vill säga ”det fält av tryckta och spridda produkter som termen litteratur refererar till”.<sup>378</sup>

Delområdet ”Fiktion med konstnärligt värde” rör litteratur som tillskrivs ett högt konstnärligt och estetiskt värde av representanter för det kulturella fältet, såsom kritiker, litteraturforskare och utbildningsinstitutioner. Här finns företrädesvis den kanoniserade skönlitteraturen som innefattar de tre traditionella litterära genrerna lyrik, dramatik och prosa. Englund menar att anspråken på att återge den empiriska verkligheten i detta delområde är låga eller obefintliga, vilket också gäller för ”Fiktion utan konstnärligt värde”. Distinktionen syftar på litteratur som tillerkänts ett lågt konstnärligt värde av representanter för det litterära fältet, såsom kritiker och forskare. Genrer som av tradition tillskrivits låg status är förutom kiosk- och triviallitteratur exempelvis barn- och ungdomslitteratur.<sup>379</sup> Englund menar att dessa kommersiellt framgångsrika genrer visserligen har fått ökad status de senaste decennierna, men att flertalet fortfarande behandlas som åtskilda från den konstnärligt värdefulla litteraturen.<sup>380</sup>

Kategorin ”Fakta utan konstnärligt värde” representeras av tidningstexter, populärvetenskapliga texter och renodlat informativa texter. Den sista kategorin, ”Fakta med konstnärligt värde” innehåller ett frågetecken som, enligt Englund, indikerar svårigheten att finna en generisk term. Englund, liksom Danielsson, väljer att använda beteckningen ”Litterär sakprosa” om denna kategori som uppvisar en stor variation: brev, värtalighet, levernesbeskrivningar (självbiografier), satir och aforismer.<sup>381</sup>

Englunds genreundersökning är den enda svenska studien som utifrån ett läromedelsperspektiv uppmärksammar den komplicerade

---

<sup>378</sup> Ibid.

<sup>379</sup> Englund (1997), s. 18.

<sup>380</sup> Ibid.

<sup>381</sup> Ibid. s.84f

relationen mellan kulturellt högt och lågt som präglat genreindelningen och genresynen i synnerhet sedan modernismens intåg och är därför en angelägen studie. Emellertid menar jag att Englunds teoretiska diskussion ger utrymme för en rad kritiska kommentarer.

### 7.1.3 Litterärt högt och lågt: en kritisk diskussion

Englunds undersökning av litterärt högt och lågt bör dock kommenteras. Till viss del knyter Englund an till Robert Escarpit teori om litteraturens två fristående *kulturella kretslopp*: dels ett kretslopp bestående av den *bildade litteraturen* som till exempel litteraturkritiker på kultursidor lyfte fram och skolor samt universitet förmedlade, dels *den populärkulturella* som inte fordrade en kvalificerad läsning, eftersom innehållet uppfattades som estetiskt standardiserat och därför mindre väsentligt ur ett bildningsperspektiv.<sup>382</sup> En punkt Englund tar upp är hur graden av fikcionalitet korresponderar med estetiskt värde.<sup>383</sup>

Analysen anger att området [litterär sakprosa, min anm.] avser texter med (anspråk på) konstnärligt värde – men frågan är om de verkligen uppfattas ha eller göra anspråk på konstnärligt värde i samma grad som de som dessutom kännetecknas av fikcionalitet. De faller utanför Litteraturen, och både det konstnärliga och det sociala värdet och arten av relation till verkligheten framstår som relativt obestämda.<sup>384</sup>

Här antyds att den kulturellt höga litteraturen kännetecknas av renodlad fiktion. I enlighet med detta resonemang skulle självbiografiska verk som Strindbergs *Tjänstekvinnan* son eller Lagerlöfs *Mårbacka* befinna sig ”utanför litteraturen”, liksom Montaignes essäer eller Harry Martinssons reseskildringar, vilket är ett resonemang som måste betraktas med skepsis. Problemet är att Englund inte berör det faktum att de höglitterära författarna i stor utsträckning skriver i olika genrer och lånar drag från populärlitteraturen och olika subkulturer i sina verk. Magnus

---

<sup>382</sup> Robert Escarpit, *Litteratursociologi*, 2. uppl., övers. Nils Peter Tollnert, Stockholm: Wahlström & Widstrand 1970.

<sup>383</sup> Englund kallar dessa distinktioner litteratur med konstnärligt värde respektive litteratur utan konstnärligt värde.

<sup>384</sup> Ibid., s. 19.

Persson visar i sin avhandling hur det i Kerstin Ekmans och Peter Høegs författarskap ryms avtryck från populärlitterära genrer, vilket kanske framför allt tar sig uttryck i att olika konventioner från deckargenren tas i bruk, till exempel narratologiska drag.<sup>385</sup> Men genreöverskridanden och trafiken mellan de två värdepolerna som utmärker postmoderniteten diskuteras inte.

En ytterligare faktor som endast tas upp flyktigt av Englund är tidsfaktorn. Tidsfaktorn spelar givetvis en avgörande roll för författarens, men även genrens, symboliska värde som kan devalveras eller stärkas över tid. Richard Gray menar att kriminal- och science fiction-romanen har utvecklat ett starkt och personligt formspråk över tid som förenar högt och lågt, vilket successivt gett utdelning i form av ökat symboliskt kapital.<sup>386</sup> Hans Robert Jauß hävdar att

[a] literary work's aesthetic value and degree of historical influence depends on its distance from the 'horizon of expectations' of its age. In general, the greater the distance, the greater the work's influence and value.<sup>387</sup>

För Jauß är genre ett socialt och dynamiskt fenomen och han argumenterar för att litterära former och genrer varken är ”subjektiva skapelser av diktaren eller blott retroaktiva klassifikationsbegrepp, utan primärt sociala företeelser”, det vill säga de är utformade för att fylla olika sociala funktioner.<sup>388</sup> Jauß historiska genresyn uppmärksammar inte bara skönlitteraturen utan även så kallade icke-kanoniserade genrer och texter, såsom sakprosatexter, och hur dessa har tolkats över tid.<sup>389</sup> Genreanalys handlar, enligt Jauß, om att undersöka den kommunikativa situationen en text är inbäddad i vid en given historisk tidpunkt. Mer precist studeras det historiska *normsystem* som strukturerar relationen

---

<sup>385</sup> Magnus Persson, *Kampen om högt och lågt. Studier i den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och modernismen*, Diss., Lunds universitet, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2002.

<sup>386</sup> Richard Gray, *A History of American Literature*. Malden/Mass. 2004, s. 749.

<sup>387</sup> Hans Robert Jauß (1982).

<sup>388</sup> Hans Robert Jauß, ”Teori om medeltidens genrer och litteratur”, *Genreteori*, Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.), Lund: Studentlitteratur 1997, s. 82.

<sup>389</sup> Ibid.

mellan litteratur och samhälle, verk och publikens förväntningar. Normsystemet består i en växelverkan mellan textens förväntningshorisont – den påbjudna läsarten – och den faktiska receptionen av texten.<sup>390</sup> Ny litteratur kan på olika vis gå på tvärs mot den rådande förväntningshorisonten och antingen förkastas eller förklaras som nyskapande, och på så vis förändras förväntningshorisonten.

Jauß funktionella genresyn framstår som fruktbar och möjlig att använda som en utgångspunkt i en analys av läromedlens tal om genre. Jag kommer således att undersöka om läromedlens tal om genre tar hänsyn till den historiska kontexten med dess förväntningshorisont(er) och reception(er). Inte minst äldre litteratur, till exempel medeltida genrer, fordrar en kontextualisering och tolkningsram som tydliggör förutsättningarna för verkets tillblivelse så att verket blir möjligt att greppa för exempelvis en nutida gymnasieelev. Vidare är mot bakgrund av diskussionen ovan en intressant fråga om just genreöverskridanden och hur litteraturens symboliska värden uppstår i samspelet mellan författaren, texten, samhället och läsaren.

Varje avsnitt inleds med att den berörda genren diskuteras utifrån figur 7.1 med avseende på likheter och skillnader synkront och diakront. Därefter inriktar sig analysen på kvalitativa egenskaper som fördjupar det kvantitativa resultatet. Jag analyserar talet om genre i förhållande till den kravbild som kursplanen formulerar samt vilka legitimeringar som dominerar för genrer kopplade till poesi, populärlitteratur och sakprosa i respektive läromedel.

## 7.2 Poesin i närbild

Av Englunds undersökning framgår att fiktionsprosan ges ungefär 53 procent och poesi 30 procent i Dialogserien från 1980. Detta resultat kan jämföras med att poesi utgör 48 procent i Rickard Steffens *Översikt av svenska litteraturen 1–4* samt 55 procent i Josua Mjöbergers *Äldre svensk litteratur* och *Svensk litteratur*, vilka tillhörde de

---

<sup>390</sup> Ibid.

mest använda läromedlen under 1900-talets första hälft.<sup>391</sup> Hur kan denna markanta förändring över tid förklaras?

Under 1900-talet första hälft kan vi se ett ganska enhetligt litterärt urval i den svenska gymnasieskolans läroböcker.<sup>392</sup> Tonvikten låg på svenska representanter för romantiken. Det var således inte tal om någon västerländsk kanon, än mindre *weltliteratur*, utan en nationell kanon.<sup>393</sup> Då litteraturen successivt kunde massproduceras, och nå en allt större läskunnig publik, skärptes kraven på en styrning av de värderingar och erfarenheter undervisningen förmedlade. Den kulturella bildning som i synnerhet lyriken, men även den höglitterära prosan, ansågs företräda blev ett effektivt hjälpmedel när eleverna skulle fostras i gudsfruktan och nationalism.<sup>394</sup>

Englunds kartläggning av poesins utrymme i *Dialog* 1980 visar att prosan övertagit poesins ledande ställning. Poesins minskning beror enligt Englund på pedagogisk hänsyn; främst den moderna poesin ansågs vara för svårtillgänglig för eleverna.<sup>395</sup> Enligt figur 7.2 har prosans ledande ställning sedan Englunds undersökning nästan genomgående befästs medan poesi överlag har minskat

---

<sup>391</sup> Englund (1997) har använt följande utgåvor av *Översikt av svenska litteraturen*: första delen, 3.uppl. 1919; andra delen 3.uppl. 1923; tredje delen 2.uppl. 1918 och fjärde delen 2.uppl. 1919. *Svensk litteraturhistoria* är 4.uppl. 1917. Josua Mjöbergss *Äldre svensk litteratur* och *Svensk litteratur* har utkommit i olika upplagor och nytryck åren 1917–1965.

<sup>392</sup> Brink (1992) och Englund (1997).

<sup>393</sup> Se Brink (1992).

<sup>394</sup> Englund (2003), s. 40f., se Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppföstran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 1991.

<sup>395</sup> *Ibid.*, s. 74.

	Prosa	Poesi	Drama	Sakprosa
<i>Svenska i tiden</i>	56,4	27,6	7,3	8,6
<i>Texter</i>	68	25,3	4,5	3
<i>Tidenarv</i>	34,4	48,2	7,6	9,8
<i>BRUS. Antologin</i>	68	16	9,2	6,4
<i>BRUS #01</i>	73	2	-	25
<i>BRUS #02</i>	71	6	0,6	22
<i>Känslan för ord</i>	59	8	3	30
<i>Texter med känsla</i>	58,7	24,7	11,9	4,7
<i>Svenska timmar</i>	39	40	8,2	13
<i>Svenska timmar Antologin</i>	54	23	22	1

Figur 7.2. Fördelning av prosa, poesi, drama och sakprosa % i respektive lärobok.

I främst *BRUS #01* synliggörs prosans och poesins ombytta roller eftersom poesin upptar 2 procent av den totala mängden sidor. Samtliga delar i *BRUS* (genomsnitt 8 procent), liksom *Känslan för ord* (8 procent), kännetecknas av att poesin får lite utrymme. Analysen inleds därför med dessa två läromedel.

### 7.2.1 *BRUS*

Urvalet i *BRUS* kännetecknas av texter av 1900-tals poeter, med undantag för ”Säv, säv susa” av Gustav Fröding och ”Portraiterne” av Anna Marie Lenngren. Fördelningen mellan manliga och kvinnliga diktare är i förhållande till de övriga läromedlen jämn: 9 kvinnliga bidrag av sammantaget 22.

Avgränsningen får till följd att en stor del av diktkonstens historia försvinner. Relativt sett är många av dikterna hämtade från *Färdlektyr*, 5 av 22 bidrag, som bland annat publicerar oetablerade, yngre författare.<sup>396</sup> Dessa bidrag varvas med ett mindre antal kanoniserade författare som Harry Martinsson och Pär Lagerkvist. Urvalet är koncentrerat kring samtida och/eller välkända dikter och skiljer sig därmed påtagligt från en traditionell skolkanon.

---

<sup>396</sup> *Färdlektyr* var ett läsprojekt som stöttades av bland annat länstrafiken och syftet var att få gymnasieelever att läsa mer skönlitteratur. I antologin *Färdlektyr* som utgavs en gång om året och som utgjorde en del av projektet var majoriteten av författarna etablerade men rymde också ett antal bidrag från bland annat gymnasieelever.

Dikterna organiseras gruppvis, till exempel sammanförs dikter av Bo Bergman, Bo Setterlind, Karin Boye, Eeva Kilpi och Edith Södergran med två sångtexter är av artisterna Per Gessle och Magnus Uggle under temat ”Kärlek”. Dikterna och sångtexterna behandlas inte i någon sekundärttext eller några textuppgifter. Inte heller framgår vilka gemensamma beröringspunkter dessa olikartade texter uppvisar, deras genremässiga hemvist eller hur de tolkats över tid. Kännetecknande för *BRUS* är alltså att specifika lyriska genrens särdrag inte diskuteras med undantag för haiku och tanka:

Haikun har utvecklats ur en annan form av korta dikter som kallas ’tanka’. En tanka innehåller 31 stavelser uppdelade på fem rader enligt mönstret 5-7-5-7-7. En tankadikt innehåller ofta *alliteration*. Det finns över tusen år gamla tankadikter bevarade i skrift. För ungefär femhundra år sedan bröts de tre första raderna i en tanka ut och haikun skapades.<sup>397</sup>

Utdraget ger ett något osammanhängande intryck. Stilistiska kännetecknen, såsom alliterationer, för haiku och tanka ringas in men det ges inga exempel på alliterationer eller deras funktioner i sammanhanget. Den summariska historiska kontextualiseringen visar hur historiska infallsvinklar tonas ner. Textuppgifterna uppehåller sig vanligen vid den känsla läsaren upplever att dikten förmedlar och uppmuntrar läsaren till att leta efter ”budskap” och tolkning i singular, snarare än att undersöka diktens komplexitet och kanske motsägelsefullhet.

I linje med den övriga analysen av *BRUS* blir intrycket att den prosa- och sakprosa som dominerar förväntas matcha elevernas föreställningsvärldar och identitetsskapande med ungdoms- och populärkulturell tematik. Poesins marginella förekomst vittnar om att den endast i undantagsfall i *BRUS* uppfattas som en genre med sådana tematiska egenskaper.

Komplex modernistisk och experimentell poesi har valts bort, och diktverken fungerar i allmänhet som insprängda, fragmenterade texter som i varken textuppgifterna eller sekundärttexten blir föremål för närmare belysning. Frågornas relativt öppna tolkningsramar får till följd att analysens kvalitet i hög grad är avhängig läsarens, och

---

<sup>397</sup> *BRUS* #02, s. 155.



säkert lärarens, förkunskaper. Jag urskiljer ingen explicit legitimering om poesins egenvärde eller poetiska genrens egenvärde men underförstått är poesins centrala funktion att förmedla starka sinnesstämningar.

### 7.2.2 *Känslan för ord*

Ett kännetecken för *Känslan för ord* är att det finns en antydning till ett kritiskt förhållningssätt. I förstone kan denna kritik uppfattas som en angelägen motreaktion mot den för skolan typiska föreställningen om den goda litteraturen. Emellertid är problemet att den kritik som riktas är svagt underbyggd och dessutom sammanflätad med en evaluerande och underhållande röst, vilket skapar en viss osäkerhet om vad läromedelsförfattarnas avsikter egentligen är.

Ett exempel i *Känslan för ord* är avsnittet där Stiernhielms *Hercules* jämförs med Ebba Gröns *Vad ska du bli?*. En klassisk hjältedikt sammanförs med en text av ett klassiskt svenskt punkband. Likheten handlar om att i båda texterna riktas uppmaningar till unga läsare, men intentionerna är olika. När Stiernhielms Fru Dygd manar till ungdomarnas skötsamhet, vill Ebba Grön att ungdomarna ska vara rebeller och inte följa överhetens ord. Orsakerna till skillnaderna formuleras på följande vis:

Den svenska stormaktsstaten på 1600-talet behövde skötsamma och pålitliga medborgare, vilket förstås i högsta grad gäller för dagens folkhemsstat. Det går inte att bygga ett effektivt land på en befolkning som bara super, slösar, spelar och knullar runt. Bland författare och artister är det dock vanligt att man höjer rösten för Fru Lustas råd, eller i alla fall att man inte blint ska följa överhetens regler [...].<sup>398</sup>

I utdraget blir den historiska kopplingen dunkel. Det framgår inte om Stiernhielms *Hercules* från 1600-talets stormaktstid, tillsammans med Ebba Gröns text från 1970-talets folkhemssverige, ska påminna läsaren om historiens eller genrens regelbundenheter eller förändring. Är det dagens författare och artister som höjer rösten för Fru Lustas råd och vilka är dessa förutom Ebba Grön? Ställd bredvid Ebba Gröns text framställs *Hercules* som moraliserande och föråldrad:

---

<sup>398</sup> *Känslan för ord*, s. 128.

I sin långdikt vänder sig författaren [Georg Stiernhielm, min anm.] till dig, snart vuxne elev, för att ge dig några präktiga råd på livets väg.

Denna renässansdikt riktar sig alltså till ungdomar – känner du dig träffad? [...] Om du istället orkar knaggla dig fram längs Fru Dygds steniga och smala väg kommer du att få ett rikt och innehållsrikt liv.<sup>399</sup>

Man kan förmoda att avsikten med den iscensatta informella dialogen med läsaren, ”till dig snart vuxne elev”, är att ge Stiernhielm en mer underhållande inramning och att göra en poäng av att dikten vänder sig till vilka ungdomar som helst. Men dikten riktar sig till de unga adelsmän som under 1600-talet, enligt Stiernhielm, var mer intresserade av det goda livet än att tjäna sitt land i strid. Dessa ungdomar utgjorde en bråkdel av befolkningen och deras livssituation var väsensskild från de övriga medborgarnas. Jämförelsen blir därför anakronistisk vilket förstärker intrycket av hur Ebba Gröns (relativt sett) nutida text får representera förnyelse och ges en positivt formulerad legitimering genom att speglas i Stiernhielms *Hercules* som blir ett exempel på antikvariska tankegångar.

Den evaluerande stilen är även framträdande när de medeltida hjältedikterna introduceras. De beskrivs bland annat som ”röjiga hjältesånger” och eposet *Rolandssången* nämns utan att läsaren får någon inblick i de berättartekniska och formmässiga drag som karaktäriserar *Rolandssången*, såsom den säregna rytmen i scenväxlingarna och de repetitiva inslagen.<sup>400</sup> Istället beskrivs kvinnan som underdånig och mer passiv i hjältesången, jämfört med i den höviska genre, men ingenting nämns om hur kvinnans roll kan förstås med hänsyn till den tidens normsystem.

Ett återkommande drag är att dikter ges en bestämd tolkningsram, till exempel beskrivs Karin Boyes ”I rörelse”:

Vad vill hon med sin dikt då? Kanske hjälpa resebyråerna med marknadsföringen? Nej, det hon vill få oss att inse är att det är viktigt

---

<sup>399</sup> Ibid., s. 124.

<sup>400</sup> Erich Auerbach, *Mimesis. Verklighetsframställningen i den västerländska litteraturen*, Stockholm: Bonnier 1998.

att vi inte blir för bekväma och slår oss till ro i stället för att våga oss på nya saker.<sup>401</sup>

Att döma av den iscensatta dialogen verkar läromedelsförfattarnas ambition, precis som i avsnittet om medeltida genrer, vara att med en personlig röst göra beskrivningen underhållande och lättsam. Frågan är om inte den rösten riskerar att uppfattas som mästrande av läsaren. Förutom att Boyes dikt ges en tydlig budskapsinriktad inramning som läsaren förväntas acceptera, det vill säga ”det hon vill få oss att inse”, ges praktiska tips på vad dikten manar läsaren till att inte göra:

När du väl har fått ditt jobb, din familj och din villa ska du inte bli en soffpotatis som pillar dig i naveln resten av livet. Genom att ta dig i kragen och då och då lämna ditt inrutade liv för att möta nya mål och utmaningar kommer du att utvecklas och lära dig saker.

Läromedelsförfattarna har här i princip övergivit Boyes diktvärld och, med en diskurs som ligger nära den i självhjälp-litteratur med fraser som ”möta nya mål och utmaningar”, uppmanas läsaren att leva ett handlingsinriktat liv och att framförallt inte vara passiv. Med detta åskådliggörs hur litteraturläsning kan ges en nyttoinriktad legitimering där litteraturens terapeutiska värde betonas.

Det finns givetvis exempel på när läromedelsförfattarna är mindre evaluerande, men syftet med exemplen är att visa hur talet om vissa genrer är inbäddat i en sorts underhållningsdiskurs. I denna diskurs talar läromedelsförfattarna direkt till läsaren, vars roll är att bli vägledad med hjälp av tydligt anvisade tolkningsramar. Att läromedelsförfattarnas personliga smak ges stort utrymme får betydelse för framställningen och hur litteraturen legitimeras: det medeltida hjälteeposet ges en explicit negativ inramning och dess tematik och motiv tolkas med utgångspunkt i dagens och inte dåtidens normsystem.

### 7.2.3 *Tidevarv*

Som synes i figur 7.2 är skillnaderna mellan poesins utrymme i läromedlen betydande. I *Tidevarv* och *Svenska timmar* utgör poesin en

---

<sup>401</sup> *Känslan för ord*, s. 315.

lika stor del som prosan eller till och med mer. I *Tidevarv* får poesin störst utrymme (47 procent), vilket motsvarar nästan hälften av samtliga primärtexter.

Signifikativt för poesin i *Tidevarv* är att de manliga författarna dominerar markant. Av de sammanlagt 64 diktarna i *Tidevarv* är 50 män och mer än hälften av diktarna är 1900-tals poeter. Jämfört med *BRUS* och *Känslan för ord* fyller poesin en central funktion i *Tidevarv*, vilket märks i urvalets omfattning som förutom de stora litterära ismerna även behandlar subkulturella genrer som estradpoesi.

En gemensam beröringspunkt med *BRUS* och *Känslan för ord* är att *Tidevarv* lyfter fram samspelet mellan poesi och musik, till exempel trubadurgenren. I avsnittet ”Lasse Lucidor – ’den olycklige’” tecknas ett biografiskt porträtt med exempel på de avtryck Lucidor lämnat hos diktare som Nils Ferlin i ”På källaren Fimmelstången”, samt hur trubaduren Ulf Bagge tonsatt Lasse Lucidors vis- och psalmdiktning. *Tidevarv* redogör konsekvent för hur skrivna texter samspelat mellan andra konstnärliga uttryck över tid. Att läsaren genom litteraturstudiet ska lära sig att se hur texter och författarskap för en dialog med varandra är den starka legitimeringen som redan introduceras i paratexterna och som uppenbarligen kan urskiljas i hur såväl författarskap som litteratururvalet presenteras i *Tidevarv* och *Texter*.

Detta kan jämföras med hur *Känslan för ord* beskriver en tematisk utvecklingslinje som snarare främmandegör det historiska skeendets normsystem, exempelvis i Stiernhielms epos, i förhållande till nutidens. Det är en legitimering som hellre betraktar den historiska erfarenheten som ett ofrånkomligt led i en utveckling och förnyelse än som en tillgång.

Det finns fog för ytterligare jämförelser mellan *Tidevarv* och *Känslan för ord*. Även *Tidevarv* behandlar hjältedikten i avsnittet ”Hjältedikter” och diskuterar det germanska eposet *Nibelungenringen* från sent 1100-tal:

En av de mest spännande historierna är knutna till myten om Sigurd som slår draken Fafner och erövrar en värdefull ring. Berättelsen tycks ha varit en av de mest populära bland germanernas folk och finns i många varianter i såväl Norden som Tyskland. Det är berättelsen om

Sigurd som ligger till grund för operan Nibelungenringen. [...] I berättelsen förklaras den erotiska passionen mellan Sigurd och Brynhild med att det är en hemlig och ondskefull trolldryck som har åstadkommit kärleken. Samma mönster går igen i andra berättelser om kärlekens förtärande makt (jfr *Tristan och Isolde*).<sup>402</sup>

Läromedelsförfattarna är till skillnad från *Känslan för ords* mindre evaluerande och personliga (även om det går att urskilja värderande ordval som ”spännande”). Det talas inte om ett givet ”budskap” utan motiv dryftas, såsom trolldrycken som åstadkommer kärlek, och hur detta motiv återkommer i andra berättelser. *Tidevarv* initierar en genrediskussion som rör hur mönster ”går igen i andra berättelser”, dock utan att uttryckligen nämna ”genre”.

I avsnittet ”Ballader” är resonemangen mer djuplodande om balladen och dess kännetecknande drag samt i vilken miljö den framfördes. Här beskrivs explicit hur genredrag samspelar mellan genrer, såsom att upplösningen i ballader ofta är våldsamt och att den påminner om de isländska sagornas blodshämnd, men vad dessa betydelseförflyttningar fyller för funktion diskuteras inte närmare.

Problemet med avsaknaden av historisk contextualisering, och de samtida normsystemen, har tagits upp tidigare. Genom att studera genren synkront tydliggörs, enligt Jauß, de retoriska möjligheter och begränsningar som den historiska kontexten möjliggör. I avsnittet ”Profant och profetiskt – kvinnor under medeltiden” redogörs för hur dåtidens normsystem reglerade kvinnors rätt till självständighet och bildning. Utgångspunkten är en ballad, skriven av en anonym kvinnlig trubadur någon gång under 1100-talet, och som i korthet tar upp två systrar som ber en mer erfaren kvinnlig vän om råd: ska de gifta sig eller inte. Svaret blir att de ska ta kunskapens Krönte till make, det vill säga Jesus, vilket innebar ett jungfruligt liv i kloster. *Tidevarv* pekar på att för unga kvinnor var klosterlivet ett viktigt alternativ med utbildning, materiell trygghet och självständighet i förhållande till mannen: ”[o]m man gifte sig hade man sannolikt att se fram emot många graviditeter, och på den här tiden var det vanligt att kvinnan dog under förlossningen”.<sup>403</sup> Genom att belysa

---

<sup>402</sup> *Tidevarv*, s. 77.

<sup>403</sup> *Ibid.*, s. 87.

det normsystem som balladen utgjorde en del av blir det möjligt att öka förståelsen för balladens komplexa och nyansrika idévärld, till exempel att den dåtida läsaren i hög grad tillhörde samma samhällsgrupp och delade liknande erfarenheter som författaren själv. I balladen i *Tidevarv* skildras kvinnan som handlingskraftig och självständig vilket kontrasterar mot den gängse bilden av den alltigenom underdåniga medeltidskvinnan, som togs upp ovan i diskussionen om *Rolandssången*. Nämnade exempel visar hur *Tidevarv* ger uttryck för vad jag vill kalla en *historisk-analytisk* legitimering. Typiskt för den historisk-analytiska legitimeringen är hur litteraturens, i detta fall poesins, form och innehåll kontextualiseras med hänsyn till dåtidens normsystem.

#### 7.2.4 Svenska timmar

*Svenska timmar* undersöks även på ett delvis annorlunda sätt eftersom urvalet av primärtexter har genomgått stora förändringar sedan första upplagan 1991, bland annat får poesin större utrymme, kapitlen om medeltiden och romantiken har blivit omfångsrikare och avsnittet om populärlitteratur har plockats bort.

2012 års upplaga har en tydligare analytiska profil vilket bland annat markeras med att varje kapitel avslutas med avsnittet ”På djupet”, som är en resonerande text med utgångspunkt i en specifik frågeställning och en historisk-analytisk legitimering. I *Svenska timmar* beskrivs den provensalska lyrikens tillkomst i södra Frankrike under 1100-talet och dess influenser från arabisk kultur. Andra exempel på hur poetiska genredrag framhävs är i det fördjupande kapitlet ”Från klassicism till romantik” där ett utdrag ur Stagnelius ”Avsked till livet” utgör underlag för analys av bildspråk i den romantiska lyriken och här finns även hänvisning till Horace Engdahls avhandling *Den romantiska texten*. Det karaktäristiska för romantikens bildspråk framhålls i förhållande till klassicismen och resonemang förs om den historiska kontexten med dess förväntningshorisont. Den historisk-analytiska legitimeringen överensstämmer väsentligen med hur *Tidevarv* legitimerar litteraturen och litteraturstudiet. Den avgörande skillnaden mellan läromedlen är att *Tidevarv* lägger tonvikten på intertextuella samband.

I den senare upplagan av *Svenska timmar* är läromedelsförfattarens röst mer evaluerande. Den nationalromantiska diktkonsten i till exempel Esaias Tegnér's *Frithiofs saga* (1825) och Verner von Heidenstams poesi generellt faller inte läromedelsförfattaren i smaken:

Verket hyllades länge som en höjdpunkt inom svensk litteratur men har inte åldrats särskilt vackert. Det högtidliga tonfallet känns fånigt.<sup>404</sup>

Idag har antalet medlemmar i Heidenstams en gång så stora fanklubb minskat drastiskt. En och annan rad i hans diktning har dock goda chanser att överleva, kanske särskilt de dikter där tonen inte är så svulstig.<sup>405</sup>

Denna negativt formulerade legitimering är nytillkommen i 2012 års upplaga. Om skolan som fostrade eleverna i en nationalromantisk anda kan man läsa att ”Om du haft det tvivelaktiga nöjet att gå i svensk skola på 1930-talet ...”. Formuleringen skulle kunna antyda en ambition att göra en kritisk läsning av Tegnér, men så är inte fallet. Läromedelsförfattaren har inte för avsikt att begripliggöra det samhälle och de krafter som lade grund för nationalromantikens diskurs, till exempel att den klassiska repertoaren och det retoriska formtänkandet har betydelse för Tegnér's poetiska teknik.<sup>406</sup> Om Tegnér's formtänkande nämns ingenting eller hur det ”fåniga” och ”högtidliga” kan förstås.

Den evaluerande rösten har precis som genrediskussionen en tydlig plats i *Svenska timmar* från 2012. En möjlig förklaring till att genreresonemangen blivit mer frekventa är att kravet på genrekompentens och kunskaper om stilistiska drag i skönlitteratur från olika tider skärpts i *GY11*. Således kan det nytillkomna avsnittet ”Genrer och liknande”, där grundläggande litteraturvetenskapliga begrepp definieras, tolkas som en anpassning efter de nya direktiven i *GY11*:

---

<sup>404</sup> Ibid., s. 210.

<sup>405</sup> Ibid., s. 312.

<sup>406</sup> Horace Engdahl, *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt*, Diss., Stockholms universitet, Stockholm: Bonniers 1986, s. 218.

Uttalas sjanger och betyder sort. Litteraturen (och teatern/filmen/bildkonsten) delas in i olika typer eller undergrupper. Viktiga huvudgenrer är epik, lyrik och dramatik – men sedan finns det ett otal genrer beroende på textens form och innehåll. Några exempel är pikareskromanen, fars och fantasy.<sup>407</sup>

En kritisk kommentar är att genrers dynamik och benägenhet att förändras över tid lämnas därhän. Man kan också fråga sig på vilket sätt huvudgenrerna epik, lyrik och dramatik är viktiga och hur relationen ser ut mellan dessa och de andra genrerna som nämns i utdraget. Frågorna är komplexa men aktuella i dagens mediala samhälle som präglas av genreöverskridanden och mediekonvergenser. I denna textuella smältdegel torde huvudgenrerna vara föga användbara som beskrivande instrument.

### 7.2.5 *Svenska i tiden*

Även *Svenska i tiden* har äldre förlagor. Första upplagan är från 1997, men under de sex år som passerar till upplagan från 2003, som undersöks här, har förändringar ägt rum. Omfånget har minskat från 418 sidor till 384 sidor och en språkavdelning om 36 sidor har tillkommit. Litteraturens utrymme är därmed 348 sidor. Största förändringen är att 1900-tals litteraturens utrymme minskat från 122 sidor till 58 sidor, vilket för poesin endast får smärre konsekvenser – från 14 diktare till 13 diktare – medan 1800-talet förlorat romantikerna Almqvist och Atterbom: poesin har följaktligen stärkt sin position.

Poesin i *Svenska i tiden* utgör 28 procent, och med det placerar den sig strax efter *Tidevarv* och *Svenska timmar*. Av 105 författarskap är 32 diktare, varav tre är kvinnliga poeter: Sapfo, Anna Maria Lenngren och Edith Södergran. *Svenska i tiden* har minst antal kvinnliga diktare (9 procent). Majoriteten av dikterna representerar 1800-talet, särskilt romantiken, vilket är ett resultat som också avviker från de övriga. Sett till avgränsningen är *Svenska i tiden* tillsammans med *Svenska timmar* de läromedel där 1900-talet får minst utrymme procentuellt sett.

---

<sup>407</sup> *Svenska timmar*, s. 345.



Dikter på de svenska minoritetsspråken lyser med sin frånvaro i samtliga läromedel men *Svenska i tiden* uppmärksammar, som enda läromedel i undersökningen, den samiske diktaren Nils-Aslak Valkeapää.

Genrebegreppet definieras inte i *Svenska i tiden*, men genredrag behandlas, även om redogörelserna är mer deskriptiva än i *Svenska timmar* och i synnerhet *Tidevarv*. De genrer och ismer under 1900-talet som i huvudsak förbinds med poesi – expressionism, dadaism och surrealism – kommenteras mer övergripande, och istället prioriteras romantikens diktkonst, medeltida legender och den höviska poesin.

Framställningen av romantikens diktkonst utgår, i förhållande till de andra läromedlen, i högre grad från ett svenskt perspektiv med utgångspunkt i hur Sverige förlorade Finland i kriget mot Ryssland 1809 och bildandet av Götiska förbundet som ett resultat av krigsförlusten. Stilen är mindre evaluerande än i *Svenska timmar* som också är ett läromedel där romantiken får stort utrymme. Erik Gustaf Geijer och Esaias Tegnér beskrivs som ”sanna romantiker” som hyllade den nordiska vikingen och Tegnér ”såg på inspirationen som något av Gud givet”. Förutom det får vi inte reda på varför de räknas som den svenska romantikens centrala diktare. Erik Johan Stagnelius blir naturmystikern som inspireras av medeltida motiv, som Näcken inom diktkonsten och Elias Lönnrot företräder den finska nationalkänslans uppvaknande i svallvågorna efter frigörelsen från Sverige. Romantiken blir alltså belyst från flera infallsvinklar varav den svenska romantiken är mest framskjuten, något som visar hur kulturarvet i kombination med den historisk-analytiska legitimeringen kan tas i bruk. Å ena sidan lyfts litteraturens förmåga att spegla den svenska historien fram, å andra sidan redogörs mindre utförligt för den romantiska textens uttrycksformer i Europa samt gränsdragning mot andra ismer, till exempel realismen.

Det svenska historiska perspektivet ställs även i centrum i avsnittet ”Balladernas värld”, som tar upp hur balladen praktiserades och traderades som visa och dans. Här framhålls typiska formegenskaper och därtill balladens sociala funktion: hur den praktiserades under den tidigmoderna tiden, dess geografiska spridning och hur den fortfarande tillämpas utanför Sveriges

gränser. Att litterära genrer rymmer en social funktion tas sällan upp i de övriga läromedlen. Dock reser framställningen en rad frågetecken. För det första ges intrycket av att ballader först nedtecknades på 1800-talet, men det finns källmaterial redan från slutet av 1500-talet i form av skillingtrycksvisor.<sup>408</sup> Läsaren kan också få uppfattningen att balladen endast var ett svenskt och nordiskt fenomen, vilket den inte var.

### 7.3 Populärlitteratur

Fram till mitten av förra seklet var populärlitteraturen i princip bannlyst från modersmålsundervisningen.<sup>409</sup> De förändringar som träder i kraft under slutet av 1950-talet har kommit att kallas *vaccinationsmodellen*.<sup>410</sup> Exempel på denna modell återfinns i Rune Fröroths lärobok *Författare och förfuskare* från 1960 i vilken eleverna genom att närläsa och jämföra olika textexempel skulle lära sig att skilja på dålig och god litteratur.<sup>411</sup> Texterna utgjordes av litteratur som hade tydlig populärkulturell karaktär, bland annat massproducerade pojk- och flickböcker skrivna av mer eller mindre kända ungdomsförfattare. Någon principiell skillnad mellan den nya litteratursynen Fröroth och hans anhängare förespråkade och den äldre nationalromantiska som hade hävdats total exkludering av populärkultur, fanns inte utan det som hade förändrats var metodiken.<sup>412</sup>

Förhållningssättet till populärkulturella texter i läromedel har sedan dess modifierats, exempelvis under den fria upplevelseläsningens epok som etablerades under 1980-talet. Enligt Englund rymmer *Dialogantologierna* från slutet av 1970-talet flera av dåtidens populär- och ungdomslitterära författare, till exempel Bertil Lagerström och Bunny Ragnerstam.<sup>413</sup> Med dessa författarskap

---

<sup>408</sup> Sigurd Kværndrup & Boel Lindberg, ”Inledning”, *En värld för sig. Nya studier i medeltida ballader*, Gunilla Byrman (red.), Växjö: Växjö University Press 2008.

<sup>409</sup> Persson (2000), s. 31f.

<sup>410</sup> Ibid.

<sup>411</sup> Rune Fröroth, *Författare och förfuskare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1960.

<sup>412</sup> Ibid.

<sup>413</sup> Englund (1997), s. 168.

markeras en kursändring mot starka texter som tar upp barns och ungdomars erfarenheter av sociala orättvisor och andra konflikter som förväntas engagera eleverna.<sup>414</sup> Genrer som deckare, självbiografier och ungdomslitteratur började således ges utrymme. Emellertid menar Magnus Persson att synsättet på populärlitteratur i grunden inte förändrats:

Men mellan raderna blir det ändå tydligt att populärkulturen inte tas med för att den i sig själv är intressant, relevant, problematisk och i behov av kritik och analys. Den tas med för att fungera som lockbete för vad som underförstås vara en långt angelägnare sysselsättning – att läsa litteratur.<sup>415</sup>

Enligt kartläggningen i figur 7.2 tycks det som om gränsdragningen mellan fakta och fiktion överlag är av mindre betydelse i läromedlen från 2000-talet. Denna förskjutning lämnar också avtryck inom prosakategorin där litteratur som positionerar sig i det populärkulturella fältet ges större utrymme. Men, som analysen kommer att visa, är skillnaderna mellan läromedlen stora både vad gäller det utrymme populärlitteratur ges och vilken sorts populärlitteratur som väljs.

### 7.3.1 *Svenska timmar* och *Svenska i tiden*

På samma sätt som i 7.2 jämförs *Svenska timmar* från 1991 med *Svenska timmar* från 2012, eftersom utrymmet för de populärlitterära genrerna i allt väsentligen skiljer sig åt mellan läromedlen.

En viktig förändring är primärtexternas kronologiska avgränsning. Den primärtext som avslutar *Svenska timmar* från 2012 är Vilhelm Mobergs *Utvandrarna* från 1949 medan 1991 års upplaga avslutas med avsnittet ”Flärd, lidelse, njutning”, vilket avser de så kallade FLN-romanerna från 1980-talet med författare som Jackie Collins och Judith Krantz. Avsnittet om FLN-romanen ingår i det mer övergripande kapitlet ”Populärlitteratur” som har plockats bort i den senaste upplagan.

Rubriker som ”Litteraturens två kretslopp” och ”Finns det skräplitteratur?” ger en fingervisning om att *Svenska timmar* från 1991

---

<sup>414</sup> Ibid.

<sup>415</sup> Persson (2000), s. 36.

initierar en problematiserande diskussion om litteraturens värden. Men även om viktiga nyanser och relevanta exempel tas upp är grundhållningen tydlig, vilket synliggörs i uppfattningen om varför gränsen mellan högt och lågt har blivit mindre skarp över tid: ”Många läsare är allätare och varvar underhållning med eftertanke”.<sup>416</sup> Med andra ord: seriös litteratur kan inte vara underhållande och populärlitteratur kan inte mana till eftertanke.

Sidantalet i upplagan från 2012 är 352 medan upplagan från 1991 har 272 sidor. Avsnittet om populärlitteratur har alltså inte tagits bort av utrymmesskäl, utan orsaken förefaller vara en perspektivförskjutning från populärlitteratur mot en fylligare presentation av den kanoniserade och äldre litteraturen. Dessa förändringar i urvalet nämns inte. Dock kan man med hänsyn till avgränsningen enligt baksidestexten, men även att döma av diskussionen i *Svenska timmar* från 1991, sluta sig till att populärlitteraturen inte anses tillhöra ”de mest centrala och engagerande texterna”.

Ett undantag är avsnittet ”Frankensteins monster och annan skräck” som tar upp en klassisk populärlitterär genre: skräckromanen. Skräckromanen ges tre sidor vilket får betraktas som relativt generöst utrymme när det gäller genrediskussion, och tonvikten läggs på Mary Shelleys *Frankenstein*, Edgar Allan Poe samt Bram Stokers *Dracula*. I avsnittet nämns inte populärlitteratur explicit utan beskrivningen rör de normsystem som låg till grund för genrens framväxt: romantikernas skräck för teknikens och vetenskapens utveckling samt det pånyttfödda intresset för gotiken och det övernaturliga. En nytillkommen del är ”Den gotiska romanen” vars syfte är att fördjupa genreframställningen med att visa hur Shelleys och Poes berättarkonst kan knytas till den gotiska genren som definieras och kontextualiseras.

Även här märks hur läromedelsförfattaren vill vara personlig med läsaren och ge tips om vad som kan betraktas som läsvärt bland de tidigare skräckhistorierna:

De flesta av de tidiga skräckisarna lockar mest till skratt idag, men experter på genren rekommenderar William Beckfords roman *Vathek*

---

<sup>416</sup> *Svenska timmar* (1991), s. 250.

(1786) – en berättelse om en kalif som säljer sin själ till djävulen och (enligt en färsk recension) ’drar fram med sitt följe av eunucker, konkubiner, enögda negresser och dvärgar på jakt efter de yttersta av kunskaper.<sup>417</sup>

Därefter nämns E. T. A. Hoffman vars ”fantastiska noveller som *Sandmannen* och *Nötknäpparen* höjde nivån på skräckberättelsen – så att den blev lite mer psykologisk och ’vuxen’”.<sup>418</sup> Intrycket blir att skräckgenren får en ambivalent inramning, något som hänger ihop med läromedelsförfattarens evaluerande röst. Å ena sidan hyllas författare som Poe och Hoffman explicit och ges en historisk-analytisk legitimering: deras verk framstår som viktiga representanter för genren. Å andra sidan ges skräckromanen en negativt formulerad legitimering genom beskrivningen av de uppenbara bristerna som förutsägbar intrig och att det överdrivet känslolösa ges en framträdande roll, vilka är nyckelfraserna i kritiken av populärlitteraturen. Också här kan man se en tendens till ett kritiskt perspektiv men på liknande sätt som i de tidigare nämnda fallen har kritiken ingen påtagligare substans utan överskuggas av en evaluerande röst som i sammanhanget får en närmast populistisk klang.

*Svenska i tiden* har till skillnad från *Svenska timmar* inte valt bort populärlitteratur. Bland annat tar man som enda läromedel upp science fiction:

Science fiction är fortfarande en livskraftig genre, både inom litteratur, film och tv, och den erbjuder vida variationer, allt från våldsamma rymdkrig till barnsagor. Den framtid som målas upp kan vara idealsamhället, utopi, men lika ofta är det motsatsen, en dystopi, som präglas av undergångsstämning. En del författare, t.ex. engelsmannen Arthur C. Clarke, lägger tonvikten på ”science”. Andra, som amerikanen Ray Bradbury, har ett mera lyriskt språk. Science fiction har också visat sig vara en genre som lämpar sig bra för samhällssatir och civilisationskritik.<sup>419</sup>

Utdraget rymmer flera aspekter av science fiction som genre. Exempelvis dryftas science fiction med hänsyn till ett vidgat

---

<sup>417</sup> *Svenska timmar*, s. 205.

<sup>418</sup> Ibid.

<sup>419</sup> *Svenska i tiden*, s. 323.

textbegrepp, det vill säga som en genre som förekommer i både litteratur och visuella medier. Det är också ett av de få exempel i läromedlen när ”genre” uttryckligen används i en diskussion med exempel och jämförelse mellan olika författarskap och konstnärliga uttryck som visar en mångfald av möjliga legitimeringar. Därutöver tangerar man moderna genre teorier, som istället för att betrakta genre som en stabil uppsättning konventioner tar fasta på genre som en process. Enligt beskrivningen legitimeras science fiction som just dynamisk och instabil där texter förenas genom släktskap, exempelvis framtidsscenarior gestaltade i utopin eller dystopin, med mer eller mindre betoning på ”science” eller vetenskaplighet om man så vill, lyriskt språk, samhällssatir eller civilisationskritik.

Även serier tas upp med ett utdrag ur Art Spiegelmans *Maus. En överlevandes historia I–II* och ges en kort historisk redogörelse, till exempel att bildseriens kulturella värde förändrats från en informativ och seriös funktion i den medeltida kyrkans väggmålningar till en underhållande funktion i dagstidningar. Det framgår även att bildserier på senare tid återigen börjat bli betraktade som ”ett seriöst medium som kan vara verksamt när det gäller att få fram budskap”.<sup>420</sup> Avslutningsvis presenteras en rad positivt och negativt formulerade legitimeringar som kan sägas vara kännetecknande för de populärlitterära genreerna, exempelvis att serier ”försämrar läskunnigheten” medan förespråkarna talar om ”språkligt nytänkande”. Utmärkande för *Svenska i tiden* är att läsaren, mot den beskrivna bakgrunden, uppmanas att ta ställning till om serier är ett lämpligt medium för ett seriöst budskap och fundera över vad som menas med kvalitetsserier.

### 7.3.2 *Känslan för ord*

I *Känslan för ord* får populärlitteratur större utrymme än i de andra läromedlen (förutom *BRUS*), bland annat presenteras Tolkiens *Sagan om ringen* som ”fantasygenres främsta”. Tolkiens författarskap framställs kronologiskt och ges stort utrymme med nio sidor. Till skillnad från *Svenska i tiden* ägnas mer uppmärksamhet åt det specifika än det generella, varför *Sagan om ringen* beskrivs tämligen

---

<sup>420</sup> Ibid., s. 298.

utförligt medan fantasygenren inte ges någon vidare beskrivning eller analys. *Känslan för ord* har i två punktlistor listat positiva respektive negativa omdömen om *Sagan om ringen* som ”vetenskapsmän och kritiker” gett uttryck för.<sup>421</sup> Bland de positiva omdömena nämns bland annat fantasirikedomen, att det är en utvecklingsberättelse där ”fysiskt svaga personer kan uträtta stordåd med hjälp av hängivenhet och stödet av ett gott kamratskap” samt hur Tolkien lyckas skapa berättelser som uppfattas som trovärdiga trots de övernaturliga inslagen.<sup>422</sup> Att skapa berättelser som uppfattas som både trovärdiga och fantastiska är centralt i Tolkiens poetik.<sup>423</sup> Att fiktion ges en trovärdig inramning som läsaren accepterar som närmast sann är även intressant ur ett didaktiskt perspektiv eftersom detta slags litteratur är mycket populär bland ungdomar.<sup>424</sup> Men de omdömen som introduceras vidareutvecklas inte i *Känslan för ord*. Samma kan sägas om de negativa omdömena, vilka tjänar som kritik riktad mot genren och till viss del populärlitteraturen som sådan: *Sagan om ringen* rymmer förutsägbara karaktärer och misslyckad dramaturgi samt är ”ett pekoral fyllt med klichéer”.<sup>425</sup>

Vad som inte lyfts fram är hur läsaren kan förstå dessa värdeomdömen, till exempel på vilket sätt och i förhållande till vad karaktärerna är förutsägbara och *Sagan om ringen* är ett ”pekoral”. Det hade varit värdefullt att få veta vilka kritiker och forskare som implicit åberopas eftersom kritikens förhållande till fantasy har förändrats över tid, liksom kritikens förhållande till deckaren eller science fiction, vilket betyder att värdeomdömen förändras. Vad som också framgår är att även om punktlistorna indikerar vilka värderingar om fantasy som varit och är i omlopp, och fastän Tolkiens författarskap ägnas nästan nio sidor får läsaren inte reda på särdeles mycket om vad som utmärker *Sagan om ringen* i förhållande

---

<sup>421</sup> *Känslan för ord*, s. 351.

<sup>422</sup> Ibid.

<sup>423</sup> Anders Öhman, *Populärlitteratur. De populära genrernas estetik och historia*. Lund: Studentlitteratur 2002, s. 136.

<sup>424</sup> Se Annette Årheim, *När realismen blir orealistisk: Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*, Diss., Växjö: Växjö universitet 2007.

<sup>425</sup> *Känslan för ord*, s. 352.

till genren och dess historia eller hur kampen mellan det onda och goda kan förstås som ett slags genrekonvention. Avsaknaden av detta får konsekvensen att såväl Tolkiens värld som genren fantasy blir fragmenterad och svårbegriplig. Läromedelsförfattarna menar däremot att Tolkiens verk legitimeras genom att det är en av 1900-talets största klassiker och att det tillhör allmänbildningen att ha en åsikt om verket. Tyngst som legitimering väger således de kommersiella framgångarna.

De populärkulturella texterna innefattar även serier, till exempel *Rocky* av Martin Kellerman och *Nemi* av Lisa Myhre. Rocky- och Nemistrippen är kultförklarade och Kellerman har bland annat blivit belönad med Bellmanpriset – med andra ord är både Kellerman och Myhre samtida författare med ett kulturellt kapital. Emellertid diskuteras inte denna heterogena genre generellt, men seriestrippen fyller en legitimerande funktion implicit i *Känslan för ord* genom att på ett mångbottnat sätt belysa kapitlets tematik. Jag exemplifiera med *Rocky*.



Figur 7.3. Rocky i *Känslan för ord*.<sup>426</sup>

Rockystrrippen finns i kapitlet ”Heder och samvete” som tematiskt kretsar vilka mekanismer som föranleder våld och krig, med betoning på andra världskriget och förintelsen. I strippen sitter antihjältarna Rocky och Rippo och filosoferar om Hitler. Rockystrrippen rymmer en satirisk udd som realiseras i samspelet mellan skrift och bild när Rippo vänder bort ansiktet medan han säger ”känslig kille” om Hitler, vilket uppmärksammas för läsaren.

<sup>426</sup> *Känslan för ord*, s. 289.



Kellerman använder en intertext till Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas* genom Rippo i sista rutan: ”De säger ju att alla människor vill bli älskade, och om inte älskade hatade, och om inte hatade så fruktade...”. Denna intertext påpekas också för läsaren och därefter introduceras just Söderbergs *Doktor Glas* som tematiskt kretsar kring frågan om det kan vara rätt att döda en människa. Rockystrippen legitimeras implicit genom att läromedelsförfattarna visar hur denna typ av genre, eller subgenre, kan rymma avancerade intertexter och satir vilket i detta fall binder samman kapitlet tematiskt, dock utan att beröra de visuella resursernas betydelsepotential.

Tecknade serier/serieromaner ges endast utrymme i *Känslan för ord* och *Svenska i tiden*. Resultatet indikerar att en viss form av populärkultur fortfarande tycks ha svårt att ta sig in i skolans värld trots att, som i detta fall, tecknade serier, liksom grafiska romaner, lyfts fram av litteraturforskare som en betydelsefull konstform där berättelser ofta byggs upp i ett komplext samspel mellan skrift och bild.<sup>427</sup>

### 7.3.3 Tidevarv

*Tidevarvs* princip att i varje kapitel påvisa intertextuella samband mellan genrer från olika perioder resulterar i en rad djupdykningar i populärkulturella genrer, till exempel historiska romaner som introduceras på följande vis:

Den historiska romanen har sedan början av 1800-talet varit en av de allra mest populära genreerna. Genom att koncentrera sig på en enskild människa, eller en grupp av människor, försöker romanförfattaren skildra tiden inifrån.<sup>428</sup>

Här beskrivs idén med den historiska romanen och hur den har legitimerats över tid: historien får underförstått ökad betydelse för människor i allmänhet när den berättas genom en individs, eller ett

---

<sup>427</sup> Daniel Stein & Jan-Noël Thon (red.), *From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narratives*. Berlin: De Gruyter 2013. Se Mia Österlund, ”Gränsöverskridande grafiska romaner. En hemtam hybridform för unga läsare”, *Mötesplatser. Texter för svenskämnet*, Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam, Lund: Studentlitteratur 2014, s. 179–206.

<sup>428</sup> *Tidevarv*, s.66

mindre antal individers, ögon eftersom den ges ”kött och blod” och på så vis upplevs som mer personlig och angelägen. Författare från Eyvind Johnson till Walter Scott nämns, vilket visar på hur kanoniserade och populärkulturella författare inspirerats av den historiska romanen. Även nutida normkritiska historiska romaner av Kaari Utrio omnämns. *Tidevarv* tar således upp historiska romaner från skilda epoker, men diskuterar inte närmare likheter och skillnader i hur den historiska kontexten och dess normsystem tar sig uttryck i romanerna.

Den historiska kontexten framgår tydligare i sidospåret om fantasygenren. Jämfört med *Känslan för ord* är genrebeskrivningen mer djuplodande med särdrag som den medeltida miljön, det hierarkiskt organiserade medeltida feodalsamhället, de magiska föremålen och striden mellan det onda och det goda. De enskilda verken får betydligt mindre utrymme. Genrefördjupning av detta slag finner vi främst i *Tidevarv* och *Svenska timmar*. *Tidevarv* ringar in både generella och specifika drag samt pekar på fantasygenrens intertextuella samspel med centrala händelser i kristendomens historia och hur dessa samband kretsar kring konflikter av skilda slag. Citatet nedan är hämtat från avsnittet ”Mytens funktion”, och föregår avsnittet om fantasy, men stycket kan likaväl förstås som en kartläggning av fantasygenrens funktion:

I myten kan man berätta en meningsfull historia utan hänsyn till logik eller realism, som i drömmen eller i dikten. Det spelar ingen roll att drakar inte finns. Man behöver inte vara barn för att identifiera sig med berättelsens personer. Varje människa har behov av att sätta namn på de krafter som hotar hennes lycka och säkerhet. Drakar finns. I drömmen tar de gestalt, och i sagan säger de sina repliker och uppträder meningsfullt. Sagan och myten kan göra det nyckfulla livet hanterligt. Den svage hittar ett sätt att överlista hot och förtryckare. Den vanlige vanmäktiga människan finner ett sätt att vända sina plågor och ta hämnd på sina plågoandar.<sup>429</sup>

Utdraget diskuterar hur myten bär på existentiella och psykologiska dimensioner som också är grundläggande hos varje människa oavsett ålder. Vi kan jämföra denna legitimering med *Känslan för ords*

---

<sup>429</sup> Ibid. s. 70.

som framhåller att trilogin tillhör kanon och därför är viktig för allmänbildningen: ”Bra eller dålig? Faktum kvarstår att trilogin utan tvekan är en av 1900-talets största klassiker och att det nästan hör till allmänbildningen att man har en åsikt om verket”.<sup>430</sup>

*Tidevarv* belyser precis som *Känslan för ord* litteratursociologiska aspekter som litteraturens symboliska kapital: att litteratur värderas och hierarkiseras, och att en del litteratur följaktligen betraktas som mindre betydelsefull:

Trots att Helen Fielding har betonat sitt beroende av Jane Austen och att den manliga hjälten i Bridget Jones har samma namn som Austens manlige huvudperson (Mr Darcy i *Stolthet och fördom*) har Chic författarna fått mycket kritik av den etablerade litterära världen som menat att de är ytliga och bara trendkänsligt skriver det som folk vill ha.<sup>431</sup>

I utdraget berörs den trafik mellan högt och lågt som kännetecknar främst den sena 1900-tals romanen, det vill säga Fielding beskriver de intertextuella sambanden med Austens romankonst i *Bridget Jones*. Samtidigt belyser utdraget den seglivade uppfattningen om populärlitteraturen, nämligen att den är konstnärligt ointressant även om den rymmer intertextuella samband. Till skillnad från den seriösa litteraturen som *i sig* uppfyller originalitetsdoktrinen och därför bedöms som estetiskt värdefull rör sig populärlitteraturen endast på ytan och representerar idéer som är tydligt tidsbundna och har många läsare.<sup>432</sup> *Tidevarv* ger, om än vagt, konturerna till det litterära fältets spänningsfyllda och komplexa maktförhållanden men problematiserar inte de mekanismer som styr litteraturens hierarkisering, varför man som läsare får uppfattningen att populärlitteratur i grunden inte behandlar angelägna frågor eller kan vara gränsöverskridande.

---

<sup>430</sup> *Känslan för ord*, s. 352.

<sup>431</sup> *Tidevarv*, s. 189.

<sup>432</sup> Se diskussion kring vad som traditionellt sett har utmärkt litteratur i det ”låga” fältet i Persson (2002). Se även Bourdieu (2000) om vad som karakteriserar det litterära fältet

### 7.3.4 BRUS

I *BRUS* möter läsaren en bred repertoar av populärlitterära genrer, både nyare och äldre verk finns representerade, till exempel science fiction som *Ljftarens guide till galaxen*, chic lit som *Bridget Jones dagbok*, deckare som Håkan Nessers *Carambole* eller *Skulden* av samtida ungdomsförfattare som Cannie Möller.

Kapitlet ”Mord i sinnet” är särskilt ägnat åt deckargenren. Eftersom *BRUS* i princip inte har någon beledsagande sekundärtext blir det rubriker, ingresser och textuppgifter som indikerar vägledande i analysen. Kapitlets ingress lyder:

Vad är en deckare egentligen? Vilka ”ingredienser” ska finnas i en bok för att ni ska kalla den deckare? Vilka deckare har ni läst? Har ni någon favoritförfattare? Sammanställ en lista. Deckare hör till de mest lästa böckerna i Sverige. Varför tycker så många människor om att läsa eller titta på deckare? Hur bör en bra deckare börja? Hur ska handlingen vara upplagd? Kan en deckare vara spännande även om man från början vet vem mördaren är? Förklara!

Läsaren uppmanas att ta ställning till en rad frågor om deckargenren. Vad frågeställningarna visar är att läsarens värderingar och erfarenheter av genren framställs som den drivande legitimeringen, till exempel genom att de genrekonventioner läsaren förknippar med deckaren eller hur läsaren tycker att en bra deckare bör vara upplagd ställs i fokus. Läsarens förkunskaper spelar således även här en nyckelroll, något som också blir märkbart i anknytning till utdragen ur *Carambole* eller *Glasbruket* eftersom de inte kommenteras av läromedelsförfattarna. Likväl förväntas läsaren diskutera huruvida inledningen till *Glasbruket* kan beskrivas som en klassisk öppning på en deckare eller inte.

Deckargenrens popularitet är den andra starka legitimeringen som jag urskiljer och fungerar som ett ledmotiv i kapitlet. Denna legitimering avspeglas också i textuppgifterna som berör ett vidgat textbegrepp genom att redogöra för genrens popularitet inom film med hänvisning till filmmakare som bland annat Alfred Hitchcock.

I kapitlet ”Guide till universum eller vart är vi på väg?”, ställs frågan vad skillnaden är mellan science fiction, fantasy och skräck. Här låter *BRUS* författaren John-Henri Holmberg redogöra för

utmärkande drag för science fiction i förhållande till fantasy och skräck, till exempel att science fiction i grunden utspelar sig i en för läsaren känd verklighet, men den ”spekulerar i enligt vårt kunnande möjliga vetenskapliga, tekniska eller sociala förändringar i historien, nuet eller framtiden”.<sup>433</sup> Av samtliga läromedel i undersökningen förekommer genrejämförelser eller hänvisningar till experter i minst utsträckning i *BRUS*. Hänvisningen till Holmberg blir på så vis särskilt viktig och fyller kanske än mer än hänvisningarna i de övriga läromedlen en legitimerande funktion.

Sista exemplet gäller faktionslitteratur som *En blomma i Afrikas öken* av Waris Dirie och ungdomslitteratur som *Hon går genom tavlan, ut ur bilden* av Johanna Nilsson, *I taket lyser stjärnorna* av Johanna Thydell, och *Sandor slash Ida* av Sara Kadefors. Min inventering visar att *BRUS* är det enda av läromedlen som innehåller denna samtida litteratur. Vilka eventuella genrekonventioner läsaren kan utmejsla på egen hand förefaller inte vara lika betydelsefullt i detta sammanhang utan här dominerar den identifikatoriska läsningen. I *Hon går genom tavlan, ut ur bilden* kretsar tematiken kring tonåringen Hanna som brottas med mobbning och utanförskap i skolan. Som sista utväg försöker Hanna ta sitt liv. I anknytning till textutdraget får läsaren fundera över eventuella erfarenheter av de idéer texten behandlar, till exempel ”Känner du igen den känsla som Hanna får när hon blir stoppad av sina klasskamrater?” eller ”Skriv en kort text om någon situation i din barndom när du kände dig fången eller rädd. Läs upp för varandra och diskutera händelserna”. Detta läsarinriktade tillvägagångssätt utgår från att läsaren identifierar sig med textens värld och på så vis engagerar sig känslomässigt annars blir uppgifterna i princip betydelselösa.

Liknande legitimering, att värdet av en viss form av litteratur rör dess identifikatoriska egenskaper, finns i avsnittet om Dirie (se avsnitt 5.5.4) där det betonas att berättelsen är självbiografisk. Sådan information om textens ickefiktiva status är typisk för faktionslitteratur. Det litterära verket marknadsförs som en sann berättelse, men i själva verket är den en inte sällan komplex blandning av fakta och fiktion. Bo G. Jansson menar att graden av

---

<sup>433</sup> *BRUS* #01, s. 149.

icke-fiktio eller fiktio i en text inte har lika mycket med text- eller berättelseinterna karaktärsdrag att göra som med den information textens paratekter ger uttryck för.<sup>434</sup> I renodlade ickefiktiva eller fiktiva sammanhang finns det, enligt Jansson, en överensstämmelse mellan paratekter och texten, medan relationen mellan paratekter och text i en faktionskontext präglas av en *intentionsambivalens*, det vill säga det föreligger en osäkerhet om texten är sann eller inte.<sup>435</sup>

Primärtextern ger en inblick i Diries uppväxtförhållanden innan flykten till London och karriären som fotomodell. Bilden på den framgångsrika Dirie som mottar ett pris (det framgår inte vilket) kontrasterar tydligt mot bilden som samspekar med sekundärtextern och som föreställer en somalisk kvinna med sitt barn i en sele och kamel ute på den somaliska landsbygden. Förutom dessa bilder indikerar ingressen samt en faktaruta i anknytning till primärtextern att berättelsen beskriver Diries barndom. Denna paratextuella information signalerar till läsaren att detta är en sann historia som i *BRUS* kan läsas som att en kvinna från uttalat enkla och närmast ociviliserade förhållanden (Dirie ska bli bortgift) blir en del av den västerländska framgångsmyten. Läsaren ska efter att ha läst utdraget jämföra sina livsvillkor med Diries som bland annat handlar om djurens betydelse i ett klansamhälle där en människas liv inte är värt mycket. Vad som tydliggörs är hur *BRUS* mer än de övriga läromedlen vill upprätta känslomässiga band mellan läsaren och protagonisten som i regel är en relativt ung, nutida person som varit med om extrema händelser.

Minna Aslama och Mervi Pantti diskuterar begreppet *känslomässig realism* i reality-TV där det säljande konceptet är att verkliga människor får tittaren att känslomässigt reagera genom handlingar som uppfattas som extrema.<sup>436</sup> Det kan röra sig om en intimisering, där människor avslöjar sådant som förknippas med den privata sfären offentligt, eller berättelsen om framgång och hur man mot alla odds lyckas förverkliga sina drömmar. Dessa slags legitimeringar

---

<sup>434</sup> Bo G. Jansson, *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser i film, litteratur och tv*, Uppsala: Hallgren & Fallgren 2006, s. 10.

<sup>435</sup> Ibid., s. 43.

<sup>436</sup> Minna Aslama & Mervi Pantti, "Talking Alone. Reality TV, Emotions and Authenticity", *European Journal of Cultural Studies*, nr. 2 2006, s. 170f.

som har sin grund i det identifikatoriska är typiska för *BRUS*, och de accentueras i sammanhang som rör ungdoms- och populärlitteratur.

## 7.4 Sakprosans funktioner

I *Teoretiska perspektiv på sakprosa* ges förutom teoretiska och metodiska angreppssätt en historisk översikt över olika innebörder som knutits till sakprosabegreppet.<sup>437</sup> Bland annat myntade Rolf Pipping termen *sakprosa* 1938 med vilken den sakliga framställningen betonades, främst i vetenskapliga texter.<sup>438</sup> Pippings definition är förankrad i en positivistisk vetenskapssyn där formen inte får skymma sakfrågan, något som utesluter subjektivt färgade texter som brev, predikan, politiska texter etcetera. Englund uppmärksammar hur Rudolv Körners definition skiljer sig från Pippings i läroboken *Svensk sakprosa i essayform* från 1953. I den definieras sakprosa inte bara med hänsyn till stildrag utan också som en specifik funktionell texttyp, som ställs mot skönlitteraturen.<sup>439</sup>

Den tydliga gränsdragningen mellan sakprosa och skönlitteratur har därefter ifrågasatts, i synnerhet av den norske sakprosaforskaren Egil Børre Johnsen som problematiserat föreställningen om sakprosan som ”den andre litteraturen” och pekar på den innehållsmässiga variationsrikedomen.<sup>440</sup> Samma utgångspunkt har Johan L. Tønnesson med flera i antologin *Den flerstemmige sakprosaen* från 2002 som ger exempel på att sakprosatexter är mångfasetterade och dynamiska.<sup>441</sup> Tønnesson diskuterar i *Hva er sakprosa* litterär sakprosa och att den utmärks av en rad egenskaper:

Litterær sakprosa er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere. Forfatterne forstås her som individer. Forfatteren henvender seg som uavhengig skribent til en allment tilgjengelig offentlighet. I den litterære sakprosaen står alle litterære virkemidler til rådighet, så lenge

---

<sup>437</sup> Englund et al. (2003).

<sup>438</sup> Ibid., s. 38.

<sup>439</sup> Ibid., s. 40

<sup>440</sup> Egil Børre Johnsen, *Den andre litteraturen. Hva sakprosa er*, Oslo: Cappelen 1995.

<sup>441</sup> Tønnesson (2002).

kontrakten om den grunnleggende, direkte tilknytningen til virkeligheten er opprettholdt.<sup>442</sup>

Kännetecknande är alltså att författaren framstår som en person som är viktig för texten, som är publicerad på ett förlag samt att de litterära sakprosatexterna kan rymma typiska litterära drag så länge anknytningen till verkligheten upprätthålls. En slutsats av tidigare forskning blir att gränsen mellan sakprosa och skönlitteratur blivit otydligare. Intertextuella lån från fiktionens värld medför att en del sakprosa genrer närmar sig skönlitteraturen samtidigt som de gör anspråk på att beskriva verkligheten. För att återkoppla till kapitlets frågeställning är det intressant att studera vad som kännetecknar legitimeringarna av sakprosatexterna och i synnerhet om de tar upp de genreöverskridande dragen och diakrona förändringar som lyfts fram i diskussionen ovan.

Enligt Englunds undersökning av svenska och franska läromedel för gymnasieskolan innehåller de äldre svenska och franska antologierna ingen renodlad sakprosa.<sup>443</sup> Däremot var litterär sakprosa som självbiografier, reseskildringar, vissa typer av historiska romaner eller essäliknande berättelser väl representerad i 1920-talets antologier. Det kan jämföras med antologierna och läromedlen från 1980 där litterär sakprosa nästan var exkluderad, till exempel är endast 2 procent av texterna i antologierna litterär sakprosa. I Danielssons studie minskar också den litterära sakprosan grovt räknat från 24 procent av texterna i *Svenske litteratur* från 1940-talet till 8 procent i *Svenska för gymnasieskolan* från 1970.<sup>444</sup>

I figur 7.2 framgår att sakprosan generellt ges större plats än tidigare, dock finns stora variationer mellan läromedlen: från 1 procent i *Svenska timmar antologin* till 30 procent i *Känslan för ord B*. Skillnaderna är störst mellan antologierna och textböckerna, men också mellan textböckerna är variationerna stora, främst mellan de kronologiska litteraturhistorierna och de tematiskt disponerade. Skillnaderna mellan dessa är inte bara kvantitativa utan kan även identifieras på andra sätt som kommer att behandlas nedan.

---

<sup>442</sup> Johan L. Tønnesson, *Hva er sakprosa*, Oslo: Universitetsforlaget 2012, s. 34.

<sup>443</sup> Englund (1997).

<sup>444</sup> Danielsson (1988).



#### 7.4.1 BRUS och *Känslan för ord*

I *BRUS#01* och *#02* samt *Känslan för ord B* som är tematiskt disponerade förekommer sakprosatexter mest frekvent, företrädesvis tidningstexter som artiklar, insändare, reportage och krönikor eller texter från facktidningar och i några fall uppslagsböcker och reseskildringar med tydlig dokumentär stil. De kronologiskt disponerade läromedlen innehåller i större utsträckning äldre lagtexter, religiösa och filosofiska traktat och den politiska/filosofiska essän i bokform.

*Känslan för ord* är det enda av läromedlen som använder begreppet sakprosa. I *BRUS* talar man istället om faktatexter eller facklitteratur. Sakprosans/facklitteraturens historia, dess komplexa relation till skönlitteraturen eller nyare forskningsperspektiv på sakprosa nämns inte.

I kapitlet ”Vet du vad du äter?” i *BRUS #01* finns exempel på sakprosans användningsområden enligt den tematiska principen. I detta kapitel finns tre utredande texter: två utdrag ur populärvetenskapliga texter samt ett kritiskt reportage som tar upp olika infallsvinklar på genmanipulerade grödor, främst de negativa med exempel från Mexiko där USA dumpat majspriset med genmanipulerad majs vilket lett till kris för de mexikanska majsbönderna. Artiklarna tar tydligt ställning för de mexikanska bönderna och riktar kritik mot dels nyliberalismen, symboliserad av den mexikanska regeringen, dels USA som symbol för ett aggressivt maktmissbruk. Ingenstans berörs det faktum att endast de mexikanska böndernas röster ges tillträde i artikeln medan representanter för den amerikanska och mexikanske regeringen lyser med sin frånvaro.

Läsaren ska använda artikeln som modell för hur man skriver insändare. *BRUS* fokuserar på de formmässiga genreegenskaperna men tar inte upp att författaren i reportaget driver en tes och förmedlar en dualistisk världsbild. Texternas ideologiska representationer och brist på kritiskt förhållningssätt behandlas alltså inte, varför en konsekvens blir att tankemönstret i reportaget legitimeras implicit eftersom det framställs som i grunden oproblematiserat och därför som ett perspektiv *BRUS* sympatiserar med. Kapitlet som helhet rymmer alltså texter av en forskare och en

journalist vars texter kan betraktas som expertberättelser och de används av *BRUS* för att legitimera ett särskilt synsätt på en dagsaktuellt fråga som genmanipulerade grödor.

Ytterligare exempel på implicit ideologisk legitimering är Haideh Daragahis essä, ursprungligen publicerad i *Dagens Nyheter*, i *Känslan för ord B* under temat ”Mellan sanningar och lögner”.<sup>445</sup> Det efterföljande utdraget är också en essä: *Hur man botar en fanatiker och om att skriva* av Amos Oz. Daragahis text handlar om Fatemeh Baraghani, även kallad Ghorratulein, som var den första iranska kvinnan att ta av sig slöjan offentligt. Texten diskuterar kritiskt Khomeinis tomma löften om en bättre tillvaro för de fattiga och utbildade som på dessa premisser hade valt honom till ledare för Iran.

Oz beskriver sveket i konflikten mellan Palestina och Israel mot det försonande och medmänskliga. Det som fördunklar respektive parts omdöme är ett envetet men futilt hävdande av sanningen med stort S, ty en sådan finns inte, enligt Oz. Texternas ger läsaren inblick i rådande maktasymmetrier inom politik, genus och litteratur. Likväl driver både Daragahi och Oz en tes; Daragahis om Khomeinis maktmissbruk och Oz om vikten av samförstånd. Båda författarna bygger upp argumentationskedjor som innehåller bildspråk, stilfigurer och intertexter på olika vis. Form, innehåll och kontext samverkar vilket gör att texterna, för att bli begripliga behöver diskuteras på olika nivåer: både generella och specifika drag måste urskiljas. Oz och Daragahis texter legitimeras genom att de uttrycker något viktigt om att gränsen mellan sanning och lögner kan vara flytande och nyckfull, vilket flertalet av de frågor som formulerats i anslutning till texterna också behandlar. Det specifika och innehållsliga blir belyst medan genrekonventioner som stilistiska och retoriska egenskaper lämnas därhän.

Karaktäristiskt för både *BRUS* och *Känslan för ord* är att de båda blandar sakprosa med skönlitteratur och låter utdrag ur olika genrer belysa en tematik. I temakapitlet ”Sexigt” i *BRUS #02* behandlas dagsaktuella debatter om sex, pornografi, jämställdhet med representanter från olika verksamheter. Moderna sakprosatexter

---

<sup>445</sup> *Känslan för ord*, s. 167

som debattinlägg, reportage eller argumenterande texter är ovanligare i de kronologiskt disponerade som hellre ägnar sig åt litterär sakprosa. Detta signalerar att sakprosan, i synnerhet den som inte betraktas som litterär, i högre grad uppfattas som jämbördig med skönlitteraturen i de tematiskt disponerade. Sakprosatexterna legitimeras genom hur de synliggör perspektiv på världen och på så sätt bidrar med en flerstämmighet som inte skulle vara möjliga att frambringa i en renodlad skönlitterär kontext.

*BRUS* låter i högre grad än de övriga läromedlen sakprosatexter kommentera annan primärtext. Kapitlet ”Kontakt” är uppbyggt kring ett längre utdrag (7 sidor) ur Sara Kadefors roman *Sandor slash Ida*. De övriga texterna i detta tema är främst recensioner varav två handlar om romanen *Sandor slash Ida* och en rör filmen *Sandor slash Ida*. Recensionerna är i läromedelskontexten primärtexter, men ur ett funktionellt perspektiv har de flera beröringspunkter med en sekundärtext: de är kommenterande och beledsagande. Den avgörande skillnaden är att recensioner i sin ursprungliga hemvist är det Genette benämner *metatexter*, det vill säga texter vars syfte är att kommentera andra texter, till exempel genom att utvärdera och/eller kritiskt kommentera dem.<sup>446</sup> Recensionerna fyller här en stark legitimerande funktion eftersom de hämtas från tre av Sveriges största dagstidningar med många gånger välrenommerade skribenter vars åsikter inte sällan är avgörande för bokens/filmens framgångar och hur den kommer att värderas i förhållande till andra verk – det vill säga dess symboliska kapital för att tala med Bourdieu.<sup>447</sup> Att dessa tidningar dessutom talar om *Sandor slash Ida* i mycket positiva ordalag – inte en enda kritiks röst kan urskiljas – bidrar till en positivt formulerad legitimering och stärker filmens och bokens symboliska kapital. Recensionerna bidrar således till att legitimera valet av *Sandor slash Ida* för både lärarna och eleverna. En annan slutsats är att sakprosatexter fyller olika legitimerande funktioner: dels fungerar de som textmönster för en viss genre, till exempel recensionen, dels ersätter de sekundärtexten och fyller funktionen av en för läsaren beledsagande text.

---

<sup>446</sup> Genette (1997b), s. 4.

<sup>447</sup> Bourdieu (2000).

#### 7.4.2 *Svenska timmar* och *Tidevarv*

I *Svenska timmar*. *Antologin* ges sakprosan 1 procent av utrymmet och 3 procent i *Texter*. I *Svenska timmar*. *Antologin* finns tre bidrag sammantaget: Platons *Staten*, *Äldre Västgötalagen* och diverse medeltida ordspråk. Till Platons text, som behandlar den klassiska grottlignelsen, fogas ett antal frågor som kretsar kring de tankemönster texten ger uttryck för medan lagtexterna och ordspråken främst fungerar som jämförelsetexter med dagens lagparagrafer och ordspråk. Urvalet uppvisar en genrebredd: filosofiska texter, satir, furstespegel och litterärt kåseri. Frågorna är inriktade mot texten, dess tematik och struktur. Textböckerna *Svenska timmar* och *Tidevarv* fokuserar än mer på tankemönster och specifika genredrag. Uppgifterna om 1400-talssatiren vill exempelvis att läsaren ska söka karaktäristika för den satiriska genren och identifiera likheter och skillnader med liknande kritiska texter senare i historien. Den historiska utvecklingen uppmärksammas därmed liksom författarna bakom texterna. Jämfört med skönlitteraturen legitimeras dessa sakprosabidrag i högre grad i egenskap av historiska artefakter vars huvuduppgift är att säga något faktiskt om verkligheten eller tänkesätt i en given historisk miljö och hur det dåtida samhället tar sig uttryck i texten medan estetiska verknytningsmedel och/eller berättelsestrukturer får en undanskymd roll.

I *Tidevarv* är 10 procent av primärtexterna sakprosa, i *Svenska timmar* 13 procent. I dessa läromedel är skillnaden mellan de mer renodlade sakprosatexterna (tidningsartiklar, recensioner etcetera) och de skönlitterära texternas funktion tydlig. Sakprosatexter kommenterar vanligtvis sådant som tillhör kärnområdet, framförallt skönlitterära texter och litterära epoker, och denna funktion fungerar på så vis som en implicit legitimering, det vill säga man ska läsa dessa texter för att de uttrycker något sakligt (till skillnad från fiktionen) om litteraturhistorien, författarna och deras verk. Dessa kommentarer fyller olika legitimerande funktioner, och jag kommer i det närmaste att diskutera dessa.

Kännetecknande för *Tidevarv* och *Svenska timmar* är bruket av texter (hämtade från tidningsartiklar, biografier, intervjuer) där

författare kommenterar sin poetik eller andra aspekter på det egna författarskapet direkt eller indirekt. Läsaren kan i utdrag i *Tidevarv* följa Ernest Hemingway resonemang om isbergstekniken eller Ivar Lo Johanssons reflektioner över den litterära realismens idé i *Svenska timmar*. Ett annorlunda exempel är i avsnittet ”Dialogen som form” som diskuterar Platons filosofi där Jan Stolpe kommenterar sin senaste översättning av Platon:

Det spännande med Platon är att han är oss främmande och samtidigt nära. Det är väldiga avstånd mellan oss. Han är jävligt konstig för oss på många sätt, men rätt vad det är glimtar det till med en väldig direktkontakt, och så finns det alla lägen däremellan. [...] Platon sparkar ju ofta ut väggar på ett överraskande sätt.<sup>448</sup>

Dessa epitexter kan ta sig olika uttryck – intervjuer i TV, affischer, bokmässor, reklam etcetera – men syftet är att nå en bredare publik än den författaren normalt sett har.<sup>449</sup> Den avgörande skillnaden mellan epitexterna och peritexterna är alltså var informationen presenteras. En möjlig konsekvens av de rumsliga skillnaderna vad gäller placering av paratexten är att författarens personliga egenskaper i högre grad understryks i epitexterna. Genette menar att ”[m]any conversations bears less on the author’s work than on his life, his origins, his habits, the people he encounters and frequents (for example, other authors) [...]”.<sup>450</sup> I läromedlet fyller Stolpes kommentarer *dubbla funktioner*. Dels en epitextuell som diskuterats ovan, dels en peritextuell eftersom utdraget är i anknytning till Platons text *Staten i Svenska timmar. Antologin*.

I *Tidevarv* och *Svenska timmar* dominerar bland sakprosatexterna de resonerande och populärvetenskapliga texterna. Dessa texters funktion är i huvudsak *kontextualiserande* eftersom de förtydligar drivkrafter bakom och utveckling av konstnärliga strömningar och författarskap. Sällan diskuteras form och innehåll i dessa texter utan de används uteslutande som kommenterande texter. Den här typen av sakprosatexter fyller en särskilt legitimerande funktion eftersom

---

<sup>448</sup> *Svenska timmar*, s. 31.

<sup>449</sup> Genette (1997b), s. 344.

<sup>450</sup> *Ibid.*, s. 345f.

de underbygger ett tankemönster, till exempel genusperspektivet i *Tidevarv*.

*Tidevarv* ägnar nära tre sidor åt Simone de Beauvoirs *Det andra könet* (1949) som beskrivs som ”den moderna feminismens kanske viktigaste bok”. Enligt *Tidevarv* lyfter boken frågan som varje kvinna måste ställa sig: ”Vad betyder det för mig att vara kvinna?”<sup>451</sup> I förhållande till framför allt *BRUS*, *Känslan för ord* och *Svenska i tiden* underbygger *Tidevarv* sina diskussioner i högre grad med forskningsanknytning, vilket framgår i genusspåret. I sidospårsavsnittet ”Feminismen – en kort historik” ges en övergripande inblick i en rad betydelsefulla texter som börjar med Mary Wollstonecrafts *Till försvar för kvinnornas rättigheter* (1792) och avslutas med Susan Falludis *Backlash: kriget mot kvinnorna* (på svenska 1992). Genom de akademiska texterna möjliggörs en fördjupning och viss problematisering av genusrelaterade frågor som är av vikt i dagens skola. Dock ska sägas att nyare normkritisk forskning om hur exempelvis genus, klass, etnicitet och sexualitet samverkar, det vill säga intersektionella aspekter, inte tas upp – varken i *Tidevarv* eller i något av de övriga läromedlen.

På ett än mer utredande sätt redogör *Svenska timmar* för Walter J. Ongs idéer i fördjupningsavsnittet ”Muntligt och skriftligt”. I detta avsnitt legitimeras den vetenskapliga genren. Avsnittet omfattar sex sidor och sammanfattar centrala delar i Ongs *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (1982). Avsnittet summerar i punktform främst skillnader mellan det muntliga och skrivna och beskriver hur muntliga drag kan identifieras i den grekiska mytologin mer specifikt. Här åskådliggörs explicit den vetenskapliga genrens användningsområden: hur analytiska begrepp kan användas för att analysera ett material. *Svenska timmar* är det enda läromedlet som belyser innehållet i en vetenskaplig text på detta utförliga vis och hur delar av det kan tillämpas i en konkret analys.

### 7.4.3 *Svenska i tiden*

Sakprosan i *Svenska i tiden* utgör 9 procent av primärtexterna, enligt figur 7, och intar därigenom en mittposition. *Svenska i tiden* är det

---

<sup>451</sup> *Tidevarv*., s. 359.

enda kronologiskt disponerade läromedlet som rymmer en språkdel och en litteraturhistorisk del. Flertalet av sakprosatexterna, sju bidrag av sammanlagt tretton, har förlagts till språkdelen. Dessa bidrag uppvisar bredd, från populärvetenskaplig prosa i *Du begriper ju ingenting* av sociolingvisten Deborah Tannen som undersöker språkliga skillnader mellan kvinnor och män till lingvisten Östen Dahls *Språkets enhet och mångfald* där dövas teckenspråk över tid kartläggs. De mer akademiskt orienterade sakprosatexterna avskiljs därmed och används uteslutande med hänsyn till funktionen att diskutera språkfrågor med olika angreppssätt. Konsekvensen av uppdelningen är att språkdelen har mer forskningsanknytning i form av referenser än litteraturdelen som tar betydligt mer utrymme i anspråk.

Några av författarna och titlarna i den litteraturhistoriska delen finns också i de andra antologierna: utdrag ur *Faidron* av Platon, *Émile* av Jean-Jaques Rousseau och *Fursten* av Niccolò Machiavelli. Platons och Rousseaus texter finns även i *Dialog* och tycks ingå i en klassisk kanon av de litterära sakprosatexterna. Jag vill främst uppmärksamma hur *Svenska i tiden* lyfter fram reseskildringen, en genre som de övriga läromedlen ägnar mycket litet utrymme. Reseskildringen, eller reseberättelsen, är som Petra Broomans skriver, ”inte bara en objektiv beskrivning utan snarare en subjektiv interpretation och observation”.<sup>452</sup> I *Svenska i tiden* tar vi del av ett utdrag ur Jacob Wallenbergs *Min son på galejan*. Ett syfte med textutdraget är att läsaren ska få en inblick i reseskildringen som genre. I Wallenbergs reseskildring urskiljer *Svenska i tiden* en rad drag:

Wallenbergs skildring av sina reseupplevelser är genomsyrad av ett glatt humör, en total brist på respekt för överheten och en stor nyfikenhet på allt han ser omkring sig. Han gör hela tiden anteckningar om märkvärdigheter, ritar av konstiga djur och skapar

---

<sup>452</sup> Petra Broomans, ”Nordenbilden i några litterära reseskildringar”, *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, vol 1 nr. 14 1993: s. 149. <http://dpc.uba.uva.nl/cgi/t/text/get-pdf?c=tv&idno=1401a10>. (Hämtad 2013-09-04); se Elisabeth Oxfeldt, *Journeys from Scandinavia: travelogues of Africa, Asia and South America, 1830–2000*, Minneapolis: University of Minnesota Press 2010.

konstfulla verser som han fogar in i sin berättelse, samtidigt som han deltar i det glada nöjeslivet ombord.<sup>453</sup>

Utdraget berör reseskildringens pendelrörelse mellan fakta och fiktion: författaren för anteckningar samtidigt som konstfulla verser skapas. Wallenbergs text beskrivs utan att kopplingar görs till genrekonventioner eller genreförändringar. Under denna tidsperiod sker en del förändringar inom genren eftersom 1600- och 1700-talet innebar att resandet överlag tilltog. Broomans skriver att det var början på en ny turism där människor ”reste för att lära sig nya språk och seder eller av nyfikenhet”. Det rörde sig om bildningsresor för adeln, vetenskapliga resor eller, något senare, handelsresor som prästen Wallenberg skriver om. Denna kontext framstår som viktig för att förstå reseskildringen som genre under den här tiden samt hur Wallenberg parodierar Linné och den tidens vetenskapliga reseskildringar. Att Wallenbergs text har detta syfte nämns inte. Däremot vill läromedelsförfattarna att läsaren ska ge exempel på humor och ironi i Wallenbergs text och fundera över varför texten blev så populär. Här uppmärksammas i mindre utsträckning textmönster och formella drag utan den tydligaste legitimeringen är genrens popularitet och underhållningsvärde. I fokus är Wallenbergs förmåga att skapa en underhållande reseupplevelse som var ”genomsyrad av ett glatt humör, en total brist på respekt för överheten och en stor nyfikenhet på allt han ser omkring sig”.<sup>454</sup>

En mer kortfattad inramning får Fredrika Bremers resor under 1800-talet till USA. Primärtexten är ett utdrag ur *Hemmen i den nya världen* i vilket en slavauktion är i centrum och berättarjaget uttrycker sitt förakt. På vilket sätt Bremer vidareutvecklar genren eller vad som är typiskt för hennes reseskildringar framgår inte. Beskrivningen uppehåller sig vid enskilda drag i texten och Bremer som person. Det som främst betonas rör Bremers empati med de utsatta. Även om beskrivningen är kortfattad indikerar den hur den kvinnliga författarkonsten, i detta fall reseskildringen, framför allt

---

<sup>453</sup> Ibid.

<sup>454</sup> *Svenska i tiden*, s. 145.



legitimeras för att den uttrycker och gestaltar en social medvetenhet och förmåga till empati.

## 7.5 Sammanfattande diskussion

I föreliggande kapitel undersöktes likheter och skillnader mellan läromedlens legitimeringar av poesi, populärlitteratur och sakprosa.

Enligt *GY11* ska eleverna förvärva kunskaper om genre, vilket ger läromedlen stor frihet att utforma en genrediskussion på olika sätt. Analysen visar också på bitvis stora skillnader mellan läromedlen. Överlag ges begreppet genre en kortfattad definition och redogörelser inriktas mer mot texters individuella drag än deras förhållningssätt till genrekonventioner. Att en central del i litteraturens utveckling utgörs av genreöverskridanden och att originalitetsdoktrinen präglat modernismens litteratursyn behandlas inte av läromedlen. Genre beskrivs mer som en klass eller kategori än något som är stätt i förändring. Det är alltså en förhållandevis traditionell legitimering av genrebegrepp läsaren möter. Genreteoretiska perspektiv, som relationen mellan grundgenrerna och de historiska genrerna eller genre som en social och kulturell konstruktion, nämns kortfattat i ett av läromedlen. Men samtliga läromedel saknar en mer principiell och klargörande diskussion om genre och dess användningsområden ur olika litteraturteoretiska perspektiv. Denna avsaknad bidrar till att begreppet framstår som förhållandevis diffust. Resultatet ger uttryck för ett mönster som även kan urskiljas i de övriga resultaten i avhandlingen, nämligen att kopplingen till litteraturteoretiska perspektiv och forskning, inte minst nyare perspektiv och forskning, är svag. Jag återkommer till detta i nästa kapitel.

Sett över tid har poesins utrymme generellt minskat medan sakprosan blivit alltmer vanligt förekommande. Populärlitteraturen har fortfarande ingen given plats. Tydliga skillnader finns mellan det utrymme genrerna tillskrivs samt hur de värderas. I de kronologiska läromedlen, framför allt *Svenska timmar* och *Tidevarv*, har poesin en nyckelroll i fråga om att överföra ett litterärt kulturarv och kunskaper om hur de normsystem som litteraturen utgjort en del av förändrats över tid. Detta är en stark och explicit legitimering som

typiskt sammanvävs med en analytisk legitimering vars kännetecken är en resonerande ansats med utgångspunkt i en frågeställning, jämförelser med andra genrer, ibland explicit hänvisning till forskning och en kontextualisering som kartlägger dåtida normsystem. En avgörande skillnad är att *Svenska timmar* även accentuerar den starka litterära upplevelsen, till exempel genom att ett verk explicit ges en positivt eller negativt formulerad legitimering med en evaluerande röst. *Tidevarv* åskådliggör hellre samspelet mellan tidsdimensioner och konstformer, till exempel vilka uttryck medeltida dikter kan ta sig i dagens viskonst. Dessa olikartade legitimeringar kan spåras till paratexterna enligt vilka *Tidevarv* bygger på intertextualitet och *Svenska timmar* litteratur som sinnesupplevelse. *Svenska i tiden* markerar hur det nationella kulturarvet får en än mer legitimerande roll. Framställningen av de poetiska genrerna är mer deskriptiv än i *Tidevarv* och *Svenska timmar*, även om tematiska och motiviska jämförelser samt intertextuella samband tas upp.

I de tematiskt disponerade läromedlen har poesin en underordnad roll. Dikterna i *BRUS* utgörs främst av insprängda fragmenterade texter under ett gemensamt tema. Textuppgifterna inriktar sig mer mot det specifika än genrekonventioner och det historiska i texten. I det andra tematiskt disponerade läromedlet *Känslan för ord* prioriteras ofta en evaluerande och personlig röst gentemot läsaren som också ges en tydligt anvisad tolkningsram, mer än i de övriga läromedlen. Likheten med *BRUS* är den historiska dekontextualiseringen: dikter sammanfogas genom en, av läromedelsförfattarna formulerad, gemensam tematik utan att den historiska tillblivelse miljön beskrivs. Historiseringen är i regel svag i de tematiskt disponerade läromedlen, främst i *BRUS*. I *Känslan för ord* är, liksom i *Svenska timmar*, legitimeringarna av en viss typ av äldre diktkonst tydligt negativt formulerade. Det förefaller som om de poetiska genrerna endast undantagsvis kan sammanbindas med en verklighet – en tematik – utanför deras egen värld. Ett begrepp som fångar dessa skillnader mellan läromedlen är referentialitet: nutida litteratur som marknadsförs som ett utsnitt ur verkligheten och som skapar igenkänning prioriteras istället för äldre litteratur som riskerar att uppfattas som otidsenlig och svårbegriplig av läsaren. En konklusion är att trots att samtliga läromedel är

anpassade för elever och lärare på de studieförberedande programmen inriktar man sig i praktiken mot olika lärare och elevgrupper som uppenbarligen förutsätts värdera poesi, populärlitteratur och sakprosa på olika sätt.

Inget av läromedlen använder uttryckligen begrepp som populärlitteratur eller populärkultur, vilket i någon mån bekräftar att begrepp som populärlitteratur är omstridda och att läromedlen därför väljer att närma sig populärlitterära genrer mer implicit. Läromedlen behandlar emellertid infallsvinklar på sådana genrer som förknippas med populärlitteratur. I *Tidevarv* tas i störst utsträckning upp historiska, generella och specifika genredrag i populärlitteratur. Legitimeringarna rör psykologiska och existentiella motiveringar och inte endast genrens popularitet, som är den starka legitimeringen i de övriga läromedlen när deckare, science fiction eller fantasy diskuteras.

Att science fiction är en gränsöverskridande genre berörs i *Svenska i tiden*. *Tidevarv* och *Känslan för ord* diskuterar att skönlitteratur placeras i värdehierarkier som bestäms av den etablerade litterära världen. Men varför ett litterärt innehåll tillskrivs olika värden och hur detta värdesystem regleras vidareutvecklas inte i något av läromedlen. Populärlitteraturens utrymme i *Svenska timmar* har minskat över tid. Upplagan från 1991 ägnar ett helt avsnitt åt Escarpits teorier om litteraturens kretslopp, men detta avsnitt är borttaget i 2012 års upplaga liksom de flesta populärlitterära genrer. I stället utmärks *Svenska timmar* från 2012 av en märkbar tystnad – som om populärlitteraturen inte fyller någon legitimerande funktion i litteraturhistorien. En annan form av tystnad finner vi i *BRUS* som har störst urval av populärlitterära genrer bland läromedlen. Analysen visar att ett av de få tillfällen då *BRUS* närmar sig en analytisk legitimering är i en mindre jämförande diskussion av science fiction, fantasy och skräck. Emellertid nämns ingenting om litterära värden, fastän det är uppenbart att de värdehierarkier som präglat läromedel i litteratur medvetet utmanas av *BRUS*. Intrycket blir sammantaget att förekomsten av populärlitteratur varierar kraftigt i läromedlen men att det samtidigt finns en tyst överenskommelse mellan läromedlen att inte närmare vidröra värdefrågan. Om populärlitteraturen tidigare beskrevs som något

förkastligt eller till och med farligt i läromedlen tycks den alltså inte längre existera som uttalat fenomen.

Trots att textforskare pekar på sakprosatexters form- och innehållsmässiga variationsrikedom visar analysen att den starka och explicita legitimeringen i läromedlen rör sakprosatexternas verklighetsbeskrivande egenskaper och följaktligen deras kommenterande och epitetuella funktion. Begreppet sakprosa tas endast upp i handböckerna till de tematiskt disponerade *BRUS* och *Känslan för ord*, och inte i textböckerna eller antologierna. Det får till följd att begreppet sakprosa inte integreras på samma sätt i läromedlens tal om genre och texter som begreppen skönlitteratur eller roman vilka används frekvent.

En ytterligare stark och explicit legitimering är att sakprosatexter, framför allt reportage, argumenterande texter och recensioner, tjänar som skrivmodeller. Vad gäller de mer argumenterande texterna framgår det av analysen att dessa innehåller mer eller mindre nyanserade ideologiska ställningstagande men att dessa texter sällan kritiskt läggs under lupp av läromedelsförfattarna. Det får till följd att läromedlen implicit ger legitimitet åt dessa betraktelsesätt. Historiska resonemang eller utveckling över tid är, liksom genrediskussioner överlag, sällsynta vad gäller denna typ av sakprosatext. Litterär sakprosa, som reseskildringen eller den litterära essän, ges en något mer nyanserad framställning som ibland innefattar normsystem. Men det framgår otvetydigt att sakprosan inte legitimeras med avseende på estetiska värden eller sådan karaktäristika som förknippas med skönlitterära verk, till exempel författaren bakom verket eller evaluerande kommentarer från läromedelsförfattarna.

En slutsats blir att sakprosatexten i lägre grad underordnas skönlitteraturen i de tematiskt disponerade läromedlen. Även om skönlitteraturen fortfarande har den privilegierade positionen är den tillsammans med skönlitteraturen underordnad en övergripande frågeställning. Detta mer integrerade förhållningssätt, samt den närmast obefintliga förekomsten av sakprosa i *Svenska timmar* och *Tidevarv*, vittnar om att de tematiska läromedlen representerar ett mer vidgat litteraturbegrepp.

En slutsats av analysen i kapitlet som helhet är att vi nu kan se hur legitimeringarna i läromedlens paratexter konkret realiserar i skrift och bild, och – som redan antytts – att samma legitimering kan ta sig olika uttryck. De likheter och skillnader som urskiljs i läromedlen formar även olika diskurser om litteratur vilka både innehåller möjligheter och utmaningar. I nästkommande avslutande kapitel diskuteras dessa.

## 8 Läromedlens legitimering av litteraturstudiet: sammanfattning och reflektion

Avhandlingens utgångspunkt var att litteratur och språk utgör kärnan i dagens svenskämne för gymnasieskolan, men att litteraturstudiet tycks söka efter ett slags identitet och legitimitet. Jag jämförde med hur litteraturförmedlingen från 1900-talets första hälft fyllde en moralisk och karaktärsdanande funktion i skolan, men att dessa explicita och starka legitimeringar i princip spelat ut sin roll i övergången från det moderna till det postmoderna samhället. Några av de stora förändringar som togs upp var förskjutningen från ett klassiskt bildningsideal till ett ökat fokus på individen och elevens erfarenheter. Andra viktiga förändringar för svenskämnet är medieutvecklingen som fått till följd att skönlitteraturen idag konkurrerar med olika former av i synnerhet digitala texter/medier i undervisningen.

Ytterligare förändringar som får konsekvenser för litteraturstudiet i skolan är att gruppen av ungdomar som sällan eller aldrig läser litteratur ökar samtidigt som de försämrade resultaten i PISA-undersökningarna under 2000-talet har intensifierat diskussionen om skolungdomars brist på läs- och skrivförmåga. Litteraturstudiet handlar om att utveckla läsförmåga och läsförståelse, men innefattar också att det litterära verket undersöks som en historisk artefakt och som ett konstverk där estetiska verktygsmedel samverkar och ger läsaren en upplevelse.

Mot den bakgrunden valde jag att analysera fem läromedel (textbok och antologi) för gymnasieskolans studieförberedande program vilka fanns på marknaden i början av 2012. Val av analysmaterial har sin grund i att det tryckta läromedlet fortfarande, enligt tidigare forskning, har stor betydelse för hur lärare planerar och motiverar sitt ämne. Med hjälp av teorier och metoder från språk- och litteraturvetenskapen inriktade jag mig på fyra aspekter av hur läromedlen ger litteraturstudiet legitimitet, nämligen hur litteraturstudiet introduceras och legitimeras i paratexterna, hur

skrift och bild används för att realisera en viss typ av legitimering av författaren, hur författarskapet ges legitimitet och avslutningsvis hur poesi, sakprosa och populärlitteratur legitimeras.

Jag formulerade följande forskningsfrågor:

- Vilka legitimeringar av litteraturstudiet dominerar i läromedlen och hur realiserar dessa legitimeringar i skrift och bild? Vilka förändringar över tid kan urskiljas i förhållande till tidigare forskning?
- Vilka likheter och olikheter kan identifieras mellan läromedlens legitimeringar och hur dessa uttrycks i skrift och visuellt?

Med detta sagt kommer jag nu att närmare diskutera studiens resultat och hur det kan förstås samt dess eventuella konsekvenser för litteraturstudiet i skolan framöver.

## 8.1 De dominerande legitimeringarna

Det framgår att läromedlen rymmer en rad starka dominerande legitimeringar i paratexterna, såsom att litteraturstudiet ger inblick i hur människor tänkt genom historien och att detta möte med andra människors erfarenheter och tänkesätt diakront ger läsaren en upplevelse. Dessa starka legitimeringar tar sig dock olika uttryck i läromedlen som helhet.

Majoriteten av läromedlen för explicita didaktiska diskussioner i paratexterna, eller i särskilda avsnitt i anknytning till paratexterna, kring litteraturstudiets värden och varför litteratur är viktigt. De flesta av läromedelsförfattarna och förlagen är således överens om att litteraturstudiets plats i undervisningen inte nödvändigtvis är självklar för läsaren, utan den fordrar en diskussion och en positionering där läromedelsförfattarnas och förlagens syn på

litteraturstudiet och dess legitimitet – mer eller mindre – tydliggörs för att markera vilket slags innehåll läsaren kan förvänta sig.

Typiskt för läromedlen är att den valda litteraturen i sig beskrivs som god; litteraturen betraktas som en källa till allmänbildning och kulturell förfining och skänker djuplodande insikter om hur andra människor tänkt och verkat i historien. En konsekvens av denna legitimering är att litteratururvalet inte läggs under en kritisk lupp. Undantaget från regeln utgörs av de populärlitterära genrerna vilka blir exempel på sådan litteratur som betraktats som problematisk över tid. Några av läromedlen listar ett urval av typiska argument som anförts av populärlitteraturens kritiker men utan att på allvar diskutera hur kritiken mot populärlitteraturen kan förstås, till exempel varför särskilda litterära drag anses värdefullare än andra eller att litterära värden i hög grad tenderar att förändras över tid.

Vidare formuleras legitimeringarna i paratexterna nästan uteslutande i individuella termer, till exempel ger litteraturstudiet insikter och upplevelser som främjar läsarens personliga utveckling. Som jämförelse kan nämnas de kollektiva legitimeringar som präglade modernmålsundervisningen under 1900-talets tidigare hälft och som formulerades i syfte att möjliggöra tanken om ett land, ett folk och ett språk eller hur läromedel från 1960- och 1970-talen ville väcka en social och politisk medvetenhet hos läsaren.<sup>455</sup> I de läromedel jag undersökt finns inga spår av idén att litteraturläsning bidrar till att ena människor kring ett särskilt förhållningssätt till verkligheten. Inte heller uppmärksammas litteraturdiskussion eller litteraturläsning som ett socialt fenomen nämnvärt. På det hela taget blir intrycket att litteratur är en angelägenhet för individen.

Läromedlen låter skriftspråk och visuella resurser samspela i framför allt paratexterna och kapitelbilderna för att stärka de tongivande legitimeringarna. Till exempel belyser *Tidevarv* med bilders hjälp hur synen på författarskap förändrats genom att låta ett modernt färgfotografi från 1998 av 100-årsjubileet av Zolas ”J'accuse” samspela med en klassisk karikatyr av Zola från sent 1800-tal, samtidigt som bildtexten förtydligar de inte alltid uppenbara intertextuella sambanden. Detta kan jämföras med att det

---

<sup>455</sup> Se Danielsson (1988) och Englund (1997).



i *BRUS* mestadels saknas en förtydligande instans mellan bild och skrift. Med detta markerar *BRUS* att läsaren tillerkänns en betydande tolkningsfrihet i litteraturstudiet men denna frihet ställer också krav på läsarens tolkningsstrategier för att samspelet mellan skrift och bild ska bli meningsfullt. Utformningen av och val av bildmotiv, bilder samt den text som bilden samspekar med är i regel starkt beroende av om läromedlet är kronologiskt eller tematiskt disponerat. Bilderna i de kronologiskt disponerade läromedlen representerar ofta centrala ideologiska drivkrafter, litterära idéer i historien samt författarporträtt. I de tematiskt disponerade är motiven företrädesvis nutida, ofta bilder från filmatiseringar, med hög igenkänningsfaktor. I de tematiskt disponerade läromedlen samspekar också bilderna i högre grad med de litterära utdragen, vilket främst beror på att primärtexterna ger stort utrymme.

Varje läromedel menar i paratexterna att litteraturläsning är en intellektuell verksamhet och genom att studera författares idéer diakront är tanken som uttrycks att läsaren kan spegla sig själv och sin samtid i det förflutna för att urskilja likheter och skillnader. Även den litterära upplevelsen används som en stark innehållslig legitimering av litteraturstudiet. Olikheterna är dock påfallande mellan hur dessa legitimeringar realiserar i varje läromedel som helhet. Att förmedla författares idéer i ett läromedel som *Tidevarv* innebär att verken diskuteras ur ett intertextuellt perspektiv, i skrift och bild, synkront och diakront med en specialiserad läromedelsförfattarröst. *Svenska timmar* har precis som *Tidevarv* en analytisk framtoning men tar mer fasta på sambandet mellan författarens liv och dikt samt författarporträttet som visuell resurs. Framställningen kännetecknas i *Svenska timmar* av en evaluerande och dramatiserande läromedelsförfattarröst som tar plats. *Svenska i tiden* placerar verket i dess historiska miljö med tonvikten på svensk kulturhistoria. Framför allt *BRUS*, men även *Känslan för ord*, inriktar sig i såväl bild som skrift på relationen mellan läsare och texter i vid mening, det vill säga sakprosa och skönlitteratur integreras. I främst *BRUS* dominerar ett nutida perspektiv med en många gånger svag koppling till både den historiska miljön och författarskapet. Slutsatsen blir sålunda att samma typ av legitimering i paratexterna i

allmänhet tar sig högst varierande uttryck i läromedlens sekundär- och primärtexter.

Denna diskrepans framgår även när det gäller legitimeringen om litteraturläsningen har ett egenvärde eller om den ses som ett medel för något annat. Inget av läromedlen uttrycker i paratexterna att syftet, eller delsyftet, med litteraturstudiet är att undersöka textens estetiska uttryck utan samtliga framhåller att eleverna dryftar viktiga frågeställningar och ämnen genom litteraturen. Emellertid ägnar sig i synnerhet *Tidevarv* men också *Svenska timmar* åt aspekter av litteraritet såsom berättartekniska strukturer och estetiska verkningsmedel, medan ett läromedel som *BRUS* koncentrerar sig på läsaren och dennas litterära erfarenheter och förmåga att identifiera sig med textens värld.

En dominerande legitimering som framträder i talet om författarskapen är framgångsfaktorer som rör såväl kommersiella värden (till exempel att författaren har många läsare – inte minst internationellt) som det symboliska och kulturella kapitalet (till exempel utmärkelser, positiva omdömen av auktoriteter). Denna legitimering uttrycks ofta med en evaluerande röst som också införlivar läromedelsförfattarens personliga åsikter om författarskapet. Legitimeringarna av de kvinnliga författarna kretsar huvudsakligen kring emotiva och sociala faktorer medan männen, som nästan alltid är västerländska vita män, ges legitimitet för att de i högre grad representerar originalitet och konstnärlig betydelse.

Hur poesin, populärlitteraturen och sakprosan ges legitimitet är i hög grad beroende av om läromedlet är kronologiskt eller tematiskt disponerat. I *Tidevarv*, *Svenska timmar* och delvis *Svenska i tiden* framstår de poetiska genrerna som särskilt betydelsefulla för att överföra ett litterärt kulturarv och en inblick i de normsystem som diktverken är inbäddade i. Här uttrycks ofta en förhållandevis analytisk legitimering som karaktäriseras av analys och jämförelser med andra genrer. De tematiskt disponerade läromedlen ger poesin litet utrymme och den fyller ingen tydlig funktion. Uppenbarligen uppfattas de poetiska genrerna vara svåra att sammanlänka med en utomlitterär verklighet och den valda tematiken. Mer vanligt förekommande i de tematiskt disponerade läromedlen är sakprosatexter, främst reportage, populärvetenskapliga och

argumenterande texter, vilka huvudsakligen används för att väcka debatt och diskussion kring aktuella ämnen.

Samtliga läromedel tar upp populärlitterära genrer utan att explicit nämna eller diskutera fenomenet populärlitteratur. Däremot antyds i några av läromedlen att en viss sorts litteratur, implicit populärlitteratur, är kontroversiell och att den betraktas som mindre betydelsefull. Emellertid berörs sällan hur dessa värdeomdömen kan förstås eller till och med problematiseras. Enligt *GY11* ska eleverna utveckla kunskaper om genre. Även om det inte framgår i styrdokumentet vilka dessa kunskaper skulle kunna vara verkar det rimligt att läromedel resonerar kring genre och det faktum att litterära texter värderas, kategoriseras och hierarkiseras. Men analysen visar att majoriteten av läromedlen saknar en förtydligande och fördjupande diskussion om detta centrala fenomen med referenser till aktuell genreforskning. Genre används i regel implicit och avser snarare en tämligen homogen klass än en social konstruktion som formats av värderingar och som använts på olikartade sätt över tid beroende på kontext. Istället behandlas företrädesvis de stora verken som enskilda storheter och produkter av författarens idéer och erfarenheter, utan att den betydelsefulla relationen mellan det bestående och det förnyande diskuteras eller problematiseras.

Ur ett diakront perspektiv överensstämmer de dominerande legitimeringarna i mitt material med flera av dem Persson identifierar i sin undersökning (se 3.2), i synnerhet är avsaknaden av den kritiska läsningen märkbar. Till skillnad från Persson menar jag att det finns en tydlig brist på ett större kritiskt perspektiv i läromedlen som inte bara handlar om att uppmuntra eleven att läsa en text kritiskt utan som även innefattar läromedelsförfattarnas urvalsdiskussioner, hur kvinnliga och manliga författare samt vissa genrer perspektiveras. Jag vidareutvecklar detta framöver.

Mina resultat har även beröringspunkter med den empirisk-sociala litteratursyn som Englund urskiljer. I Englunds undersökning, precis som i min, handlar läromedlens legitimeringar på ett idémässigt plan om den unga nutida människan; hennes värld framställs som komplex, fragmentarisk och i behov av att bli uttolkad. Dessa legitimeringar är än mer artikulerade i mitt material, i

såväl skrift som bild. I Englunds undersökning framgår att urvalsprinciper berörs men att särskilda avsnitt för metarefleksion över litteraturstudiets funktioner inte förekommer, medan min analys visar att frågor om varför man ska studera litteratur blir belysta i majoriteten av läromedlen.

Således kan tre slutsatser dras av undersökningens resultat och dessa kommer att diskuteras vidare i nästkommande avsnitt: avgörande skillnader finns mellan legitimeringarna i de tematiska och kronologiska läromedlen, läsrelationen framstår som viktig i samtliga läromedel samt legitimeringar som rör kritiska och problematiserande infallsvinklar får litet utrymme.

## 8.2 Olika värdesystem

Resultatet visar att olikheter kan identifieras mellan samtliga läromedel men att det går en distinkt skiljelinje mellan de tematiskt och kronologiskt disponerade läromedlen. I figur 8.1 illustreras de centrala skillnaderna.

Gränsdragningen är i viss utsträckning förutsägbar eftersom kronologiskt disponerade läromedel bygger på principen att litteraturhistoria förmedlas från dåtid till nutid medan tematiskt disponerade är organiserade kring allmänt hållna teman. Men olikheterna mellan dessa dispositionsprinciper kan inte reduceras till hur tiden är strukturerad utan omfattar fler dimensioner vilket figuren också tydliggör.

De tematiskt disponerade läromedlen väljer utifrån allmänna teman sakprosa som belyser händelser i den empiriska verkligheten och företrädesvis nutida skönlitteratur som eleverna förväntas vara bekanta med och som de därför kan identifiera sig med. Att ungdomskulturella teman prioriteras märks även i hur bilderna dels avbildar unga människor som socialiserar sig och skapar mening tillsammans, dels intertexter till populärkulturella områden och digitala medier. Intertexter till experter eller forskning är betydligt färre än i de kronologiska läromedlen. Nutida, mångkulturella teman och perspektiv ges en framskjuten plats medan infallsvinklar som genrediskussioner och litteraturens historisering får litet utrymme.

Fokus är således mer på röster och diskurser från nutida personer och idésammanhang än historiska.

<b>Tematiska</b>	<b>Kronologiska</b>
<i>BRUS, Känslan för ord</i>	<i>Om, Svenska timmar, Svenska i tiden</i>
Sakprosa och skönlitteratur integreras	Skönlitteratur och sakprosa hålls åtskilda
Läsaren/nutida texter/allmänna teman	Författarskap, litterära epoker, kanoniserade texter
Existentiella legitimeringar, identifikation, litterär upplevelse	Kulturarv, intertextualitet, den litterära upplevelsen, estetiska verkkningsmedel
Nutida bilder/fotografier	Historiska artefakter avbildade/målningar
Svag historisering	Stark historisering
Få textsamspel	Textsamspel
Få genrediskussioner	Genrediskussioner och jämförelser

Figur 8.1. Typiska drag för tematiskt och kronologiskt disponerade läromedel

Inriktningen mot författarskap och kronologisk litteraturhistoria innebär i de flesta fall att klassiska och etablerade svenska författarskap ges företräde liksom kulturhistorien i vid mening. Kenneth Nordgren skriver att kulturarvet så som det framställs i läroplanerna inte endast behöver avse ”det som överförs mellan generationer” utan också ”det som förändras och om inflytanden från olika kultursfärer”.<sup>456</sup> I min analys framgår att det med några få undantag är den västerländska kultursfären som prioriteras i de kronologiskt disponerade läromedlen. Inriktningen mot kulturhistoria styr också hur visuella resurser tas i bruk för att rama in litteraturstudiet. Avbildade målningar och historiska artefakter samt författarporträtt dominerar med många gånger fylliga bildtexter.

Min undersökning visar att två grundläggande värdesystem traderas i läromedlen och dessa har flera beröringspunkter med Lars-Göran Malmgrens ämneskonceptioner: svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som ett

<sup>456</sup> Nordgren (2006), s. 174.

erfarenhetspedagogiskt ämne.<sup>457</sup> Det ena värdesystemet finne vi i de kronologiskt disponerade läromedlen som – mer eller mindre uttalat – representerar en litteratursyn med rötterna i ett litteraturhistoriskt bildningsämne och romantikens estetik, där författaren och den kanoniserade litteraturen intar nyckelpositionen. Det litteraturhistoriska bildningsämnet har haft ett starkt fäste i modersmåls- och svenskundervisningen under 1900-talet, och en sådan stark tradition lämnar ofrånkomligen spår i läromedlen.<sup>458</sup> Ett exempel är litteraturantologin med kanoniserade verk, vilken till omfånget visserligen har reducerats åtskilligt över tid, men som fortfarande har en given plats i närmast samtliga läromedel.

De tematiskt disponerade läromedlen är representanter för det andra värdesystemet och inriktar sig mot en vidgad, läsarorienterad litteratursyn med ursprung i 1970-talets radikala idéer om behovet av att vitalisera svenskämnet med ”en förskjutning från ämnescentrering mot elevcentrering och större lyhördhet inför elevernas önskemål och behov”.<sup>459</sup> Ämnesövergripande och tematiskt arbete blev ett svar på frågan hur denna modernisering skulle förverkligas.<sup>460</sup> Det kan också beskrivas som att tonvikten flyttades från en tolkningsgemenskap *inom litteraturen* till en tolkningsgemenskap *genom litteraturen*: från fokus på litterär analys till fokus på elevernas erfarenheter.<sup>461</sup> Jag kommer att uppehålla mig vid den tematiska principen och erfarenhetspedagogiken eftersom dessa haft betydelse för litteraturredidaktiken i Sverige.

Att litteraturstudiet kontextualiserades i skolan kan, enligt Peter Degerman, ses i ett vidare perspektiv som innefattar förändringar

---

<sup>457</sup> Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur 1996. Malmgren identifierar sammantaget tre typer: svenska som färdighetsämne, svenska som bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Emellertid menade inte Malmgren att dessa typer var renodlade utan att det rörde sig om vad läroboken lade tonvikten vid.

<sup>458</sup> Thavenius (1999).

<sup>459</sup> Gun Malmgren, ”Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd”, *Svenskämnets historia*, Jan Thavenius (red.), Lund: Studentlitteratur 1999, s. 106.

<sup>460</sup> Ibid.

<sup>461</sup> Ingrid Mossberg Schüllerqvist, *Läsa texten eller ”verkligheten”. Tolkningsgemenskaper på en litteraturredidaktisk bro*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2008, s. 281.

inom det akademiska litteraturämnet, som under 1960-talet bytte beteckning från litteraturhistoria med poetik till litteraturvetenskap.<sup>462</sup> Det kontextualiserande synsättet beskriver Degerman som ett paradigmskifte eftersom det går på tvärs mot en längre period då textstudiet varit förhållandevis enhetligt, låt vara med skilda betoningar:<sup>463</sup>

Men det är också möjligt att se perioden från omkring 1890 till cirka 1970 som tämligen enhetlig vad gäller studiet av den litterära texten, också om detta studium sker med ett historiskt perspektiv, ett individualpsykologiskt, som hos Fredrik Böök, eller ett nykritiskt inomtextuellt – det är först när konstruktivistiska strömningar riktar intresset mot kontextuella faktorer som den litterära texten som självklart studieobjekt destabiliseras och den empiristiska vetenskapssynen ifrågasätts.<sup>464</sup>

Det är i ljuset av dessa förändringar erfarenhetspedagogiken och den tematiska litteraturundervisningen ska förstås. I Sverige skulle Pedagogiska gruppen komma att påverka svenskämnets och svenskläroverutbildningens utveckling under 1980- och 1990-talen med ledord som litteraturens socialisering och litteraturstudiets funktionalisering.<sup>465</sup> Den tematiska principen var i detta sammanhang given. Kännetecknande för tematisk undervisning i förhållande till det högre bildningsämnet som av hävd dominerat på de teoretiska gymnasielinjerna beskrivas av Gun Malmgren i en artikel på följande sätt:<sup>466</sup>

- Mer historisk förståelse istället för litteraturhistoria
- Elevcentrerad undervisning istället för ämnescentrering

---

<sup>462</sup> Degerman (2013), s. 55.

<sup>463</sup> Ibid., s. 56.

<sup>464</sup> Ibid.

<sup>465</sup> Gerd B Arfwedson, ”Litteraturdidaktik: från gymnasium till förskola: En analys litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv”, *Vetenskapsrådets rapportserie* nr 11 2006.

<sup>466</sup> Gun Malmgren, ”Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd”, *Svenskämnets historia*, Jan Thavenius (red.), Lund: Studentlitteratur 1999, s. 106f.

- Kritiskt tänkande istället för färdighetsträning
- Mer nutida litteratur och mindre fokus på kanon

De idéer som Malmgren redogör för känner vi framför allt igen från de tematiskt disponerade läromedlen i min undersökning. I dessa dominerar frågor och teman vars syfte är att uppmärksamma elevens föreställningsvärld medan inomtextliga faktorer i princip inte berörs. Jämfört med de kronologiskt disponerade är ungdoms- och populärlitteraturen mer frekvent liksom samtida litteratur. Det finns vad jag skulle vilja kalla för intertextuella samband mellan de tematiska läromedlen i min undersökning och de idéer Malmgren och Pedagogiska gruppen gav uttryck för. Däremot har tankarna om historisk förståelse och kritiskt tänkande reproducerats i betydligt lägre grad, vilket är viktigt att understryka.

I Pedagogiska gruppen, som Malmgren tillhörde, var historisk förståelse ett slags nyckelbegrepp som avsåg elevens förmåga att kunna identifiera likheter och skillnader mellan sin egen samtid och den historiska texten. Litteraturstudiet skulle följaktligen innefatta en kartläggning av konkreta och historiskt givna betingelser för den historiska situationen, för att undvika att det "[r]unt den händelse eller situation som texten beskriver uppkommer ett tomrum, ett samtids tomrum, som inte kan säga något om mångfalden i samtiden".<sup>467</sup> Detta sätt att lyfta fram samspelet mellan text och kontext i litteraturstudiet uppvisar beröringspunkter med Jauß teori om vikten av att undersöka det litterära verkets normsystem. Men som mitt resultat ger vid handen blir den historiska dimensionen i främst de tematiska läromedlen mer diffus och avlägsen än en betydelseskapande dimension som bidrar till att öka den historiska förståelsen: kopplingen mellan det litterära verket och kontexten är i regel svag.

Till den överlag svaga historiska contextualiseringen kan läggas att de tematiska läromedlen i undersökningen även ger ett kritiskt och problematiserande förhållningssätt svag legitimitet. Att dessa

---

<sup>467</sup> Bengt Linnér, Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, *Litteratur och historisk förståelse. Om ett projektarbete om barnet i historien*, Delrapport från Läsprojektet, Lund: Lunds universitet 1982, s. 23.



förhållningssätt endast undantagsvis tillämpas i läromedlen diskuteras regelbundet i min analys. Gun Malmgren beskriver inte närmare vad som avses med att litteratur ska främja ett kritiskt tänkande. Emellertid resonerar Lars-Göran Malmgren och Bengt Linnér i *Litteratur och läsutveckling* om litteratur som ett funktionellt verktyg som stärker elevernas personlighetsutveckling genom att de blir medvetna om sociala, politiska och kulturella likheter och olikheter i samhället.<sup>468</sup> Pedagogiska gruppen ansåg till exempel att en överordnad kanon kunde ersättas med en överordnad demokratisk princip som utgick från samhällets litterära mångfald av unika historier.<sup>469</sup> Av Malmgrens punkter förefaller det som om just litterär mångfald och ökat fokus på elevens verklighet har fått tydligast fäste i de läromedel jag undersökt, huvudsakligen i de tematiska läromedlen men även de kronologiska läromedlen är präglade av tanken om litterär mångfald.

Mycket talar för att de tematiska och kronologiska läromedlen har approprierat drag från varandra över tid, samtidigt som den synkrona analysen kan peka på en iögonfallande spännvidd mellan hur legitimeringarna realiserats i exempelvis *Tidevarv* som bygger sin litteraturhistoria på intertextualitet och den ungdomskulturella magasinpastischen *BRUS* som överlåter tolkningsverksamheten till läsaren. Vad jag därmed kan konstatera är att i enlighet med tidigare forskning visar även min studie att gymnasieskolans svenskämne är heterogent med en rad olikartade och konkurrerande legitimeringar av litteraturstudiet.<sup>470</sup> Denna spännvidd blir intressant i förhållande till Anna Johnsson Harries resonemang om två tänkbara framtidsscenarior för läromedel med utgångspunkt i *Lpf 94* och *Lgr 94: mångfaldsmodellen* och *likvärdighetsmodellen*. Harrie har kartlagt den

---

<sup>468</sup> Lars-Göran Malmgren & Bengt Linnér, *Litteratur och läsutveckling*, Lund: Lunds universitet 1983.

<sup>469</sup> Ibid., s. 196.

<sup>470</sup> Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, Diss., Lund: Lunds universitet 1992; Stefan Lundström, *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, Diss., Umeå: Umeå universitet 2007; Edmund Knutas, *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*, Diss., Umeå: Umeå universitet 2008.

svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991 och skriver följande:<sup>471</sup>

Mångfaldsmodellen innebär en fördjupning av den inslagna decentraliseringen med ytterligare fokus på brukarinflytande, profilering, specialisering och marknadsval. Likvärdighetsmodellen innebär en återcentralisering av skolan. Det är inte en återgång till det gamla eftersom det sker i ett nytt institutionellt system. I denna modell betonas allas rätt till likvärdig skola och enhetlig utbildning. Styrdokumenten blir här åter mer detaljerade och kontrollverksamheten stärks.<sup>472</sup>

En slutsats av mina resultat är att de, i förhållande till förra läroplanen, mer detaljerade anvisningarna i *GY11* om litteraturundervisningens innehåll inte tycks ha bidragit till en enhetligare och mer likvärdig litteraturförmedling.<sup>473</sup> Ett skäl är att de nya läroplanernas fortfarande erbjuder förhållandevis stort tolkningsutrymme, till exempel står det att läsa i kursplanerna för Svenska 1, 2 och 3 att urvalet kan vara ”[s]venska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker”.<sup>474</sup> Styrdokumenten har tillika en relativt öppen hållning mot teoretiska modeller med formuleringar som ”[t]anken är att eleven ska göra en textnära, litterär analys av en eller några få texter enligt någon analysmodell” med ”utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag eller i ett författarskap [...]”.<sup>475</sup> Beskrivningen avser Svenska 3 men öppenheten, eller möjligen vagheten, präglar fortfarande samtliga tre kurser i svenska för gymnasieskolan.

---

<sup>471</sup> Anna Johnsson Harrie, *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*, Diss., Linköping: Linköping universitet 2009, s. 223.

<sup>472</sup> *Ibid.*, s. 226.

<sup>473</sup> Skolverket, *Kurplaner för ämnet svenska enligt GY11*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=> (Hämtad 2015-07-20)

<sup>474</sup> *Ibid.*

<sup>475</sup> *Ibid.*

Vad som är nytt i *GY11* är att man exemplifierar med ett antal berättartekniska och stilistiska medel som metaforik, symbolik, rytm och meter och att dessa är centrala för läsarens tolkning av den litterära texten. Likväl förekommer dessa begrepp sällan i de undersökta läromedlen, vilket aktualiserar Brinks resonemang om att läromedlen inte alltid anpassar sig efter innehållet i nya kursplaner (se 3.2).<sup>476</sup> En svag läroplansstyrning öppnar upp för andra reglerande krafter, till exempel sådana ämnes- och läromedelstraditioner som diskuterats ovan. Men läsaren framstår också som allt viktigare för läromedlen, inte minst då marknaden hårdnat för tryckta läromedel i och med konkurrensen från de digitala läromedlen och att läromedel inte används i lika stor utsträckning som tidigare.

### 8.3 Läsaren i fokus

Att läromedelsbranschen 1991 förlorade sin granskningsinstans Statens Institut för Läromedel (SIL) medförde, enligt Harrie, att avgörandet i än högre grad ligger hos läsaren, det vill säga den professionella läraren, att kritiskt granska läromedel.<sup>477</sup> Att undersökningar visar att läraren idag har en nyckelroll i produktionen av läromedel diskuterades i 3.1. Men samma undersökningar lyfter också fram eleven, och att det viktigaste kravet lärarna ställer på läromedlen är att de skapar intresse hos eleverna.<sup>478</sup>

Mot den bakgrunden är det kanske inte konstigt att läsaren får en framskjuten roll i min undersökning, vilket bland annat framgår av metadiskussionerna om hur litteraturstudiet och litteraturhistoria kan motiveras. Därutöver visar det sociala samspelet mellan läromedlen och läsare vikten av att litteraturförmedlingen ges en underhållande och intresseväckande inramning. Att information och kunskapsförmedling ges en underhållande form, med bland annat ett mer personligt tilltal och en dramaturgi från fiktionens värld, är

---

<sup>476</sup> Se 3.2.

<sup>477</sup> Harrie (2009), s. 223.

<sup>478</sup> Englund (2006), s. 57.

inget nytt. Under 1980-talet introducerades begreppet *infotainment* som avsåg tv-journalistik, till exempel dokumentärer eller nyhetsprogram, där dramatiserande drag användes för att skapa ett känslomässigt engagemang hos publiken.<sup>479</sup> Kishan Thussu som undersökt mediespråket skriver att

As television news has been commercialized, the need to make it entertaining has become a crucial priority for broadcasters, as they are forced to borrow and adapt characteristics from entertainment genres and modes of conversation that privilege an informal communicative style, with its emphasis on personalities, style, storytelling skills and spectacles.<sup>480</sup>

Tanken är att det personliga tilltalet och de spektakulära inslagen skapar en roligare och mer intresseväckande nyhetsförmedling som lockar fler tittare. Bland de läromedel jag undersökt verkar också underhållningsfaktorn ha fått genomslag. Som analysen visar använder läromedelsförfattarna olika röstsamspel för att kommunicera med läsaren, till exempel kombinationer av evaluerande, personliga och dramatiserande röster. Därtill etableras redan i paratexterna en personlig relation med läsaren; man skapar en vi-känsla och samhörighet kring bestämda legitimeringar genom både skrift och bild. Ullström talar om en allt mer ”trugande” och populistisk ton i läromedlen från 1900-talets slut.<sup>481</sup> Englund gör liknande iakttagelser i *Dialog* där läromedelsförfattarnas röst beskrivs som

en kunnig och välvillig medmänniska som med sitt enkla och vardagliga språk där namn, årtal och termer reducerats till ett minimum, sitt myckna tal om spännande, fängslande, gör ett starkt intryck etc. vet att tala till ungdomar om människor, litteratur och samhälle på ett sätt som inte särskiljer honom från dem han vänder sig till.<sup>482</sup>

---

<sup>479</sup> Daya Kishan Thussu, *News as Entertainment. The Rise of Global Infotainment*, London: Sage 2007.

<sup>480</sup> Ibid., s. 3.

<sup>481</sup> Ullström (2002).

<sup>482</sup> Englund (1997), s. 179f.

Englund skriver därutöver att de värderande inslagen, eller evaluerande som jag benämner dem, är mycket få i *Dialog*.<sup>483</sup> Mitt resultat visar att en evaluerande röst kan urskiljas i samtliga läromedlen, och att den i *Känslan för ord* och *Svenska timmar* förekommer frekvent. Genom att värdera och ge uttryck för personliga uppfattningar om författarskapen och det litterära urvalet verkar läromedelsförfattarna i dessa läromedel vilja etablera en förtroligare relation med läsaren. Kuriositeter eller författarens sexuella läggning blir belysta, vilket antyder en intimisering och att gränsen mellan fakta och fiktion samt den privata och offentliga sfären blivit otydligare även i läromedel. Detta slags gränsöverskridande är också signifikativt för infotainment.

Jostein Gripsrud menar att den underhållande journalistiken egentligen inte behöver vara suspekt men att den kan skapa problem med journalistiskens ethos.<sup>484</sup> Exempelvis undrar Gripsrud vad som händer med objektiviteten när de underhållande dragen ges stort utrymme eller vilka möjligheter läsaren ges att ta ställning till alternativa synsätt när framställningen präglas av ett underhållande format.<sup>485</sup> Dessa frågor är relevanta och har berörts i analysen, även om mina diskussioner inte kan ge något svar på hur empiriska läsare upplever läromedlens tilltal. Naturligtvis finns flera fördelar, inte minst pedagogiska, med att litteraturförmedlingen upplevs som lättillgänglig och underhållande. Frågan är emellertid vad som sker med det litterära innehållet när underhållningsvärdet ges allt större plats. De problem jag bland annat identifierat och diskuterat handlar om när kommersiell framgång eller spektakulära händelser i författarens privatliv ges mer utrymme än innehållet i författarens verk. Man kan med fog undra vilken sorts litteratursyn detta bidrar med.

Vidare kan de innehållsliga legitimeringarna som tar fasta på sådant läsaren på ett individuellt plan förväntas ha nytta av i

---

<sup>483</sup> Ibid.

<sup>484</sup> Jostein Gripsrud, *Mediekultur, mediesamhälle*, övers. Sten Andersson, Göteborg: Daidalos 2011, 210f.

Begreppet ethos är från retoriken och avser det intryck och den trovärdighet som en talare ger uttryck för.

<sup>485</sup> Ibid., s. 215.

framtiden också tolkas som ett uttryck för hur samhällets individualisering med fokus på nytta för den enskilde individen lämnat avtryck i läromedlen. Litteraturläsningens mål är inte, på samma uttalade sätt som tidigare, att överföra ett kulturarv mellan generationer eller att höja en politisk och social medvetenhet, något Englund menar kännetecknar läromedlen från 1980.<sup>486</sup> Min studie visar istället att framför allt paratexterna introducerar litteraturstudiet som en självreflexiv, bitvis närmast terapeutisk process, där läsarens föreställningsvärld skrivs fram som det centrala. Även Edmund Knutas urskiljer i sin undersökning av gymnasielärares ämneskonceptioner från 2008 ett ökat fokus på individen och talar om en samhörighet på individuell nivå, vilket betyder ”den enskilde individens utveckling och förståelse för andra medmänniskor på ett psykologiskt, etiskt och moraliskt plan”.<sup>487</sup> Detta kontrasterar Knutas mot ett äldre svenskämne vars uppgift var att fungera enande med betoning på en nationell kanon och svenska språket.<sup>488</sup>

En sammanfattning av diskussionen så här långt är att metadiskussionen, underhållningsfaktorn och ett fokus på individuell nytta kan betraktas som indikatorer på att läsaren ges en framträdande roll i läromedlens legitimering av litteraturstudiet. Denna diskurs om det individuella speglar förändringarna i samhället överlag och dessa medför naturligtvis utmaningar av skilda slag. Zygmunt Bauman menar exempelvis att den självreflexiva och globaliserade människan ges större valfrihet men hon lämnas också ensam med sina valmöjligheter och en ökad känsla av osäkerhet inför framtiden som ter sig alltmer oförutsägbar.<sup>489</sup> En aspekt av denna utveckling beskriver Jonas Aspelin på följande sätt:

Var och en har sin särskilda mentala plattform, sina behov, besvär, mål och strategier. Den enes projekt är på ett fundamentalt sätt avskilt

---

<sup>486</sup> Englund (1997), s. 185.

<sup>487</sup> Knutas (2008), s. 289.

<sup>488</sup> Ibid.

<sup>489</sup> Zygmunt Bauman, *The Individualized Society*, Cambridge: Polity Press 2001.

från den andres. Omvärld såväl som personlighet är medel att använda sig av i det egna identitetsarbetet och framgångsprojektet.<sup>490</sup>

Identitetsarbetet och den personliga framgångsdiskursen har till stor del ersatt de starka äldre legitimeringarna om litteraturen som en estetisk upplevelse, ett kulturbärande kitt i nationsbygget eller en politisk kollektiv medvetenhet. Denna diskurs är mest renodlad i de tematiskt disponerade läromedlen som väljer dagsaktuella texter och blandar kulturellt högt och lågt med en mängd textuppgifter, mer eller mindre omfattande, som eleven kan välja mellan samtidigt som historien och sekundärtextern som beledsagande pedagogisk text har nedmonterats.

Eleven ges alltså valfrihet och lämnas ensam, med läraren, i sitt tolkningsarbete i hög grad, men förutsätts ta en aktiv roll och uppmanas att identifiera sig med andra individer och deras livssituationer. Den identifikatoriska principen kan mycket väl fungera som en förklaringsmodell till varför framgångsfaktorn och dramatiska livserfarenheter tycks vara allestädes närvarande i beskrivningen av författarskapen. Om läsaren inte bara känner igen sig i utan därtill kan se upp till författaren eller protagonisten stärks samhörigheten och ett än starkare intresse kan väckas. Vad som sannolikt är en utmaning för läromedlen är att läsarna knappast är en homogen grupp med samma slags erfarenheter. Detta verkar också läromedlen ha förstått och därför tas kombinationer av röster och förhållningssätt i bruk för att närma sig olika läsare. På samma gång måste avgränsningar göras och läromedlen kännetecknas i allt väsentligen av det Susanne V. Knudsen kallar för *normalisering*.<sup>491</sup> Det vill säga visserligen kan olika läsare urskiljas i läromedlen men utan tvekan är det kategorierna vita västerländska män som dominerar och som skrivs fram som normen. Med detta sagt vill jag fästa

---

<sup>490</sup> Jonas Aspelin, *Suveränitetens pris. En kritisk studie av självhjälplitteratur*, Ludvika: Dualis 2008, s. 145f.

<sup>491</sup> Susanne V. Knudsen, Interseksjonalitet – teoretisk inspiration til analyse of minoritetskulturer og identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærebog, *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), Oslo:Novus forlag, 2007, s. 57

uppmärksamheten på nästkommande avsnitts diskussionsområde: den generella avsaknaden av ett kritiskt förhållningssätt i läromedlen.

## 8.4 Ett kritiskt förhållningssätt

En relevant inledande fråga är vad de nya läroplanerna, *GY11*, ger läromedelsförfattare för stöd i fråga om kritiskt förhållningssätt. En av punkterna under svenskämnets centrala innehåll är att undervisningen i svenska ska ge eleven förutsättningar att utveckla sin "[f]örmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa".<sup>492</sup> Att skönlitteratur kan läsas kritiskt och problematiseras berörs dock inte i kommentarerna till det centrala kursinnehållet för svenskämnet i *GY11*. Visserligen kan "texter" avse skönlitteratur, men kursplanerna gör en distinktion här – man talar om "text" respektive "skönlitteratur". Text är detsamma som sakprosatext, till exempel argumenterande text, och den kan läsas kritiskt. Distinktionen markerar att skönlitteratur betraktas som något väsensskilt från övrig text; ett textslag som inbjuder till reflektion och nya tänkesätt men som *i sig* inte är i behov av problematisering eller kritisk analys.<sup>493</sup> I *GY11* ges litterära begrepp och litterär analys en något mer framskjuten roll än i förra läroplanen, men vilken funktion, eller vilka funktioner, textanalysen kan fylla diskuteras inte.

Det finns flera aspekter av ett kritiskt förhållningssätt. Som jag redogjorde för i avsnitt 3.2 argumenterar Naomi Silverman för vad som skulle kunna karaktärisera det postmoderna läromedlet.<sup>494</sup>

Bland annat lyfter Silverman fram vikten av att läromedlet bjuder in olika röster som representerar olika infallsvinklar på ett fenomen. I

---

<sup>492</sup> Skolverket, *Kursplaner för ämnet svenska enligt GY11*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=> (Hämtad 2015-07-20)

<sup>493</sup> Om föreställningar kring den goda litteraturen se Magnus Persson, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund: Studentlitteratur 2012. och Martha C Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Cambridge/Massachusetts & London: Harvard UP 1997.

<sup>494</sup> Silverman (1991).



ett litteraturläromedel skulle det innebära att urvalet dels utgörs av författare och litteratur från varierande kontexter och inte enbart de etablerade författarna och genrerna, dels kommenteras av andra än läromedelsförfattarna för att visa på tolkningsvariationer och flerstämmighet. Vikten av just flerstämmighet som en resurs till ökad kritisk medvetenhet i litteraturundervisningen har diskuterats på olika sätt av forskare, exempelvis lyfter Gunilla Molloy fram det deliberativa samtalets potential.<sup>495</sup> Typiskt för deliberativa litteratursamtal är att de uppmuntrar ett ifrågasättande av hävdvunna normer och kännetecknas av en öppenhet för skilda perspektiv och erfarenheter. Emellertid visar min undersökning att denna form av flerstämmighet ges litet utrymme i läromedlen utan många gånger fyller de inbjudna rösterna funktionen av att ge stöd åt läromedelsförfattarens tolkning av författarskapet eller den litterära texten.

Enligt resultatet innehåller de tematiskt disponerade läromedlen störst variation av texttyper och genrer. Gränsen mellan kulturellt högt och lågt samt fakta och fiktion är mestadels flytande – såväl i skrift som i bild. Man värjer sig inte för ungdomskulturella teman eller att låta bildens och skriftens betydelse gå i dialog med varandra på ett mer bildligt plan. Jämfört med de kronologiskt disponerade läromedlen finns här ett självständigare och implicit mer kritiskt förhållningssätt till läromedelstraditionen. Emellertid lyfter de tematiskt disponerade läromedlen inte metareflexivt denna djärva positionering som i grunden handlar om att utmana läromedelskonventioner som traderats över tid. Något tillspetsat har de tematiskt disponerade läromedlen anammat mångfaldsidén men distanserat sig från den kritiskt inriktade innehållsliga legitimeringen som, till exempel med Pedagogiska gruppen, utgjorde den tematiska undervisningens sammanhållande idé och som möjliggjorde ett mer dynamiskt och kontextorienterat förhållningssätt till

---

<sup>495</sup> Tomas Englund är en av de forskare som introducerat idéerna om det deliberativa samtalet i skolan i *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, Stockholm: Skolverket 2000. Se Gunilla Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, Diss., Stockholm: Lärarhögskolan 2002.

litteraturhistorien.<sup>496</sup> Frånvaron av denna betydelsefulla legitimering i de tematiskt disponerade läromedlen gör att läsaren försätts i ovisshet om just kontexten och det historiska normsystem som de litterära texterna ingår. Riskerna finns här att litteraturförmedlingen blir fragmenterad eftersom läsaren förutsätts skapa samband på egen hand.

I de kronologiskt disponerade läromedlen är den historiska dimensionen tydligare förankrad liksom den problematiserande och analytiska stiltnivån. Här lever föreställningen om skönlitteraturens hegemoniska ställning kvar i stor utsträckning, vilket får till följd att berättande eller resonerade texter som sorterar under litterär sakprosa eller sakprosa marginaliserats. De kronologiskt disponerade litteraturhistorierna påminner om litteraturhistoriska översiktsverk där de kanoniserade och ”stora” författarskapen avhandlas. Detta koncept kan spåras långt tillbaka. Lars Brink skriver att ”tillsammans med den akademiska undervisningen bör översiktsverken i hög grad ha bidragit till att forma skolboksförfattarnas litteratursyn”.<sup>497</sup> Denna läromedelstradition är onekligen stark. Men som min studie visat finns inget stöd i styrdokumentet för att urvalet ska domineras av den klassiska litteraturen eller vita män från den västerländska kulturfären. Här finns det anledning att påminna om Gunnar Hanssons *Den möjliga litteraturhistorien* som berör det faktum att det finns en mängd litteraturhistorier och ingen allena rådande.<sup>498</sup>

En andra aspekt av ett kritiskt förhållningssätt är urvalsdiskussionen. Att urvalet sällan ges en utförligare motivering eller problematiseras i de undersökta läromedlen är naturligtvis bekymmersamt eftersom det framstår som om urvalet liksom litteraturhistorien i sig är naturgiven. Detta självklarhetens skimmer hade kunnat skinngas om läromedlen införlivat kritiska röster och

---

<sup>496</sup> Magnus Persson menar emellertid att det slags tematiska litteraturarbete som Pedagogiska gruppen företrädde inte är oproblematiserat. De undersökta eleverna är ofta misstänksamma mot den eftertänksamma och kritiska läsning som föreslås, och har tidvis svårt och/eller visar ovilja mot, att koppla sina egna erfarenheter till textens teman och motiv (2000, s. 49ff).

<sup>497</sup> Brink (1992), s. 62.

<sup>498</sup> Gunnar Hansson, *Den möjliga litteraturhistorien*, Stockholm: Carlsson Bokförlag, 1995.

metoder. Liknande slutsatser drar Gunnar Hansson om litteraturhistoriska översiktsverk som han menar verkar vilja ge intrycket av att förmedla den enda litteraturhistorien – en objektiv redogörelse av de viktigaste författarna.<sup>499</sup> Även bristen på forskningsanknytning i läromedlen, företrädesvis nyare forskning från 2000-talet, måste betecknas som besvärande, inte minst i ljuset av de skärpta kraven på att skolundervisningen ska vila på en vetenskaplig grund. När hänvisning till forskning förekommer i läromedlen kommenteras den normalt sett tentativt och källan är allt som oftast anonym.

Denna avsaknad av ett mer akademiskt förhållningssätt diskuterar även Englund som konkluderar att det inte är ”litteraturforskarens röst som talar i sekundärtexterna” utan ”den som talar ställer sig utanför deras [litteraturforskarnas, min anm.] krets”. I de äldre litteraturhistorierna var läromedelsförfattarna i regel disputerade och litteraturforskare. I det klassiska Brodowpaketet medverkade bland annat Strindbergskännaren Sven-Gustaf Edqvist, som var filosofie doktor i litteraturvetenskap, och både Richard Steffen och Josua Mjöberg var disputerade i litteraturhistoria. Det fanns en koppling mellan akademien och gymnasieskola, och flertalet av de primärtexter som ingick i antologierna diskuterades med hänvisning till aktuell forskning, vilket indikerade att Mjöberg var ”välorienterad också i samtidens vetenskapliga litteratur”.<sup>500</sup> Bland läromedelsförfattarna i min undersökning är endast Leif Eriksson disputerad (i litteraturvetenskap) och han är en av författarna till *Tidevarv/Texter* som också är mer analytiskt orienterat.

En tredje aspekt av ett kritiskt förhållningssätt, som är intimt förknippat med de två ovan nämnda, är teori och analys. Enligt min studie får teoretiska och analytiska resonemang genomgående litet utrymme och/eller beskrivs otydligt. Ett exempel gäller begreppsdefinition. När begrepp som genre lyfts fram i läromedlen ges det en kortfattad definition och det används på ett påfallande traditionellt sätt. Av de senaste årens intensiva diskussioner bland forskare om genre märks ingenting. Tillämpningen av genre är allt

---

<sup>499</sup> Ibid., s. 34ff.

<sup>500</sup> Danielsson (1988), s. 280ff.

som oftast också implicit vilket medför att begreppet genre och dess användningsområden blir otydliga. Särskilt påfallande blir denna otydlighet när populärlitteratur behandlas. Å ena sidan redogörs för typisk kritik och motkritik vad gäller en rad populärlitterära genrer, å andra sidan blir drivkrafterna bakom dessa värdehierarkier höljda i dunkel. Förhållningssättet ger inte bara ett oklart intryck utan blir också motsägelsefullt, eftersom man kan fråga sig varför dessa dikotomier är så angelägna när dessa slags texter diskuteras. Magnus Perssons konstaterar också i sin studie av läromedel att ”centrala begrepp i den legitimerande diskursen antingen inte definieras tydligt eller att de används på ett motsägelsefullt sätt”.<sup>501</sup> Liknande slutsatser drar jag då de begrepp eller teorier som används i de kronologiska läromedlen, som är mer teoretiskt orienterade, vid flera tillfällen inte definieras explicit, till exempel de intertextuella relationerna i Enquists prosa eller diskussionen om Shakespeares sonetters formspråk. Dessa framställningar ger ett fragmenterat intryck eftersom författarpresentationerna är kortfattade och rymmer flera text- normsamspel, vilket skapar en intrikat väv av betydelser som ställer krav på läsarens förkunskaper. De tematiska läromedlen utmärks i än högre grad av fragmentering, vilket framför allt beror på den svaga historiseringen som i flera fall leder till en dekontextualisering: litteratur från skilda tidsperioder och historiska normsystem kombineras på otaliga sätt utan att läsaren får reda på vilka de många gånger mycket svåridentifierbara sambanden är, utan detta förväntas läsaren själv reda ut.

Teoretiska perspektiv på författarskap och genre berörs huvudsakligen i de kronologiskt disponerade läromedlen. Emellertid är dessa relativt få och de vidareutvecklas eller problematiseras sällan. Därutöver konstaterar jag i likhet med Caroline Graeske att de normkritiska perspektiven närmast lyser med sin frånvaro.

En intressant fråga är förstas varför teoretiska och kritiska frågor tycks ha svårt att få plats i läromedel i litteratur. Peter Degerman menar, liksom andra kritiker gjort, att ett överhängande problem är den form av erfarenhetspedagogisk litteraturundervisning som dominerat i svensk skola och litteraturdidaktisk forskning sedan

---

<sup>501</sup> Persson (2007), s. 219.

1980-talet.<sup>502</sup> Enligt Degerman har ”litteraturen som särskild kunskapsform kommit alltmer i skymundan” och man ”får leta förgäves efter den konkreta dialektik där litteraturen ges särskilda förutsättningar att bryta upp dualismen mellan vardaglig erfarenhet och historisk erfarenhet”.<sup>503</sup> Litteraturstudiet i skolan, menar kritikerna, har fastnat i den naiva läsarten som betonar upplevelse och identifikation. Till exempel konstaterar Ullström, som analyserat läromedel för gymnasieskolan från 2000-talets början, att istället för att låta eleverna självständigt undersöka den skönlitterära texten i egenskap av en fiktiv värld uppmuntrar läromedlen en naiv–realistisk läsart och ett ”pragmatiskt didaktiska förhållningssätt” till texten.<sup>504</sup> Här finns tydliga överensstämmelser med de läromedel jag undersökt där den personliga upplevelsen och egna erfarenheten har en framträdande roll, medan legitimeringar som framhåller form och litteraritet är sällsynta. Läsarnas personliga erfarenheter får således dominera på den litterära textens bekostnad. Därigenom finns risken, menar Ullström, att det uppstår en *literary transfer-blocking*, det vill säga samspelet mellan läsarens erfarenheter och fiktionen uteblir. Sådana läsarter tenderar att bli egocentriska och medför att läsarens förmåga att göra upptäckter i texten går förlorad.<sup>505</sup>

Något tillspetsat betyder denna blockering att läsaren går vilse i fiktionen eftersom hon inte förmår upprätthålla gränsdragningen mellan den fiktiva världen och verkligheten. Terry Eagleton skriver att ”one of the most common ways of overlooking the ”literariness” of a play or novel is to treat the characters as though they were actual people.”<sup>506</sup> Men, som Eagleton formulerar det, ”Hedda Gabler does not exist a second before she steps on stage, and all we shall ever know about her is what Ibsen’s play decided to tell us”.<sup>507</sup> Som jag diskuterat förekommer denna form av sammanblandning av fakta och fiktion i främst de tematiskt disponerade läromedlen, inte sällan genom att protagonisten och den verkliga författaren okritiskt

---

<sup>502</sup> Degerman (2013), s. 332.

<sup>503</sup> Ibid.

<sup>504</sup> Ullström (2009), s. 124f.

<sup>505</sup> Ibid. Se även Torell (2002).

<sup>506</sup> Terry Eagleton, *How to read Literature*, New Haven: Yale University Press, s. 45f.

<sup>507</sup> Ibid.

behandlas som samma person. Detta förhållningsätt urskiljer även Staffan Thorson i sin undersökning av litteratursamtal mellan lärare och elever där det framgår att eleverna har svårigheter med att till exempel skilja på den implicite författaren och den verkliga författaren.<sup>508</sup> Beata Agrell menar att en konsekvens av att formfrågan ges litet utrymme är att den uppmärksamma läsningen uteblir.<sup>509</sup> Att innantilläsning är a och o för en student i litteraturvetenskap kan tyckas vara självklart, men Agrell vidhåller att såväl studenter som lärare uppvisar svårigheter med detta. Och av den orsaken möter de också problem i texter med tomrum<sup>510</sup> och där spänningen mellan det utsagda och utsagda utforskas.<sup>511</sup>

Teorins svaga förankring i den svenska skolans litteraturundervisning blir särskilt påfallande om man jämför med litteraturundervisning i andra länder.<sup>512</sup> Teori och kritiskt tänkande utgör hörnstenarna i den franska skolan, skriver Liviu Lutas medan dessa förmågor varit ”uppseendeväckande frånvarande från kursplanerna för ämnet svenska på gymnasiet de senaste åren”.<sup>513</sup> Örjan Torell, som deltog i ett projekt där litterär kompetens jämfördes hos ett urval av lärarstudenter i Sverige, Finland och Ryssland åren 1997–2000, konstaterar att de ryska studenterna har betydligt djupare litterära kunskaper än de svenska och finska. Detta, menar Torell, har sin grund i en skolkultur som hjälper eleverna att ”utveckla självständiga, dynamiska och allmänt tillämpbara läs- och tolkningsstrategier [...] som tar hänsyn till människans

---

<sup>508</sup> Staffan Thorson, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg: Göteborgs universitet 2005.

<sup>509</sup> Beata Agrell, ”Mellan raderna. Till frågan om textens appellstruktur”, *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningsätt till skönlitteratur i universitetsundervisning*, Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), Göteborg: Daidalos 2009.

<sup>510</sup> Här avses Wolfgang Isters begrepp tomrum.

<sup>511</sup> Agrell (2009).

<sup>512</sup> Se till exempel Torell (2002) som jämför ryska skolbarn med svenska i *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* samt Sjöstedt (2013) som jämför svensk och dansk litteraturundervisning. Även Englund (1997) tar upp detta i studien av svenska och franska läromedel.

<sup>513</sup> Liviu Lutas, ”Teori i litteraturundervisning på gymnasiet – tre klassrumsexempel”, *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: Utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, Anders Persson & Roger Johansson (red.), Lund: Lunds universitet 2014, s. 133f.

konstnärlighet”.<sup>514</sup> De svenska lärarstudenternas kommentarer rymmer visserligen ett personligt förhållningssätt men saknar mestadels ett engagemang som riktas in i texten; texten blir inte undersökt som ett konstverk och som ett uttryck för ett främmande temperament.<sup>515</sup>

Ett ytterligare exempel är Maritha Johanssons relativt omfattande empiriska studie av hur franska och svenska gymnasieelever analyserar novellen ”Bansheen” av Joyce Carol Oates.<sup>516</sup> Eleverna ska dels göra en mikroanalys vilket betyder analys av textens formella uppbyggnad, dels en makroanalys som avser den betydelse/de betydelser texten som helhet ger uttryck för. Denna betydelse, till exempel ett tema, behöver inte vara explicit utan kan vara något som eleven kan läsa ut ur den skönlitterära texten.

Johansson konstaterar att de svenska eleverna använder texten som en utgångspunkt för resonemang som ibland leder ganska långt bort från texten medan de franska eleverna fokuserar på litterära formdrag.<sup>517</sup> De relevanta frågor som bör ställas, enligt Johansson, är vilka konsekvenser resultaten får för den litterära socialisationen. De svenska eleverna har ett friare och mer reflekterande förhållningssätt till litteratur men riskerar att hamna långt bortom den bokstavliga läsningen, vilket snarare hämmar förståelsen än främjar den. De franska eleverna är mer än de svenska inriktade mot närläsning och textens formaspekter, men deras analyser blir sällan föremål för vidare reflektion. Johanssons konklusion är att en kombination av form och innehåll, det vill säga den svenska mer reflekterande innehållsliga läsningen och den franska textnära och formfokuserade läsningen, skulle vara produktiv för båda ländernas litteraturundervisning.<sup>518</sup>

---

<sup>514</sup> Torell (2002), s. 50f.

<sup>515</sup> Ibid., s. 81.

<sup>516</sup> Maritha Johansson, ”Mikro- och makrotolkningar hos svenska och franska gymnasieelever”, *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*, Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), Göteborg: Göteborgs universitet 2014, s. 237–256.

<sup>517</sup> Ibid., s. 253.

<sup>518</sup> Ibid.

En viktig aspekt som Johansson vidrör här är att den franska litteraturundervisning kan upplevas som instrumentell, vilket blir en påminnelse om att teori inte nödvändigtvis bidrar till ett mer kritiskt förhållningssätt eller till att öka intresset för litteratur.<sup>519</sup> En av narratologins förgrundsfigurer, Tzvetan Todorov, skriver 2007 att det minskade intresset för skönlitteratur bland franska ungdomar beror på att litteraturteori introduceras för tidigt. ”Varför läsa skönlitteratur, lyder Todorovs retoriska fråga, om denna läsning bara ska användas för att illustrera de metoder som används?”<sup>520</sup> Todorov är i sig inte negativt inställd till textanalys utan kritiserar den mekaniska analysen där teorin bakom metoden förminskats till förmån för en okritisk budskapsinriktad läsart. Tanken med teorin är att den ska skärpa läsarens blick så att nya eller alternativa synvinklar kan upptäckas.

Ett intressant sätt att se på samspelet mellan form och innehåll är att som Derek Attridge utgå från att den personliga litterära upplevelsen är intimt förbunden med litteraturens form. Enligt Attridge kännetecknas litterariteten av dess performativa funktion att förmedla känslor och mening, och en central del i detta är textens form.<sup>521</sup> Den litterära textens singularitet bottnar i dialogen mellan innehåll och form: båda delarna måste samverka dialektiskt i analysen.<sup>522</sup> Attridge betonar läsarens ansvar inför texten; att inte mekaniskt låta de egna erfarenheterna och det välbekanta överskugga det obekanta och kanske svårtillgängliga i textens värld utan att istället nyfiket utforska det som bjuder på motstånd – det *annorlunda* (otherness).<sup>523</sup> I ett lärande sammanhang framstår denna typ av dialektik som nödvändig för att litteraturstudiet ska kunna utveckla elevens förmåga att underbygga sin analys, något tidigare forskning visar att eleverna och studenterna har särskilt stora problem med

---

<sup>519</sup> Ibid.

<sup>520</sup> Lutas (2014), s. 127.

<sup>521</sup> Derek Attridge, *The Singularity of Literature*. London & New York: Routledge 2004.

<sup>522</sup> Ibid.

<sup>523</sup> Ibid., s. 123ff.



En återkommande kritik hos teoribelackarna är att den litterära upplevelsen, den passionerade läsningen, går förlorad när en text läggs under kritisk lupp mer systematiskt. Rita Felski, som intresserar sig för läsarens reception ur ett fenomenologiskt perspektiv, framhåller att faran med ensidig betoning av den teoretiska och akademiska läsningen är att läsaren blir ”stripped of all passions as well of ethical and political commitments” och på så vis ”conform [...] to a notably one-sided ideal of the academic or professional reader”.<sup>524</sup>

Felski menar att litteratur bland annat handlar om att uppleva *förtrollning* (enchantment) och *chock* (shock). Starka upplevelser är grundläggande behov hos människor och utgör läsandets drivkraft för kanske främst de icke-professionella läsarna. *Igenkänning* är också en dominerande egenskap i litteraturen och Felski betonar att interaktionen mellan självkänedom (knowledge), det vill säga den kunskap och erfarenhet en person har om sig själv, och det erkännande (acknowledgement) som litteraturen ger läsaren, det vill säga att den fiktiva världen bekräftar läsarens självbild, utgör viktiga hörnstenar i igenkänningsprocessen.<sup>525</sup> Som jag har visat är framför allt de tematiskt disponerade läromedlen måna om att framhäva igenkänning och identifikation som väsentliga resurser i litteraturläsning. Emellertid menar Felski att dessa egenskaper måste utforskas. Igenkänning betyder således inte att läsaren okritiskt speglar sig i litteraturen som bekräftar läsarens uppfattning om sig själv och världen. Litteraturläsning ska verka för att läsaren omförhandlar sin självbild och/eller politiska och sociala ståndpunkter. Detta kritiskt prövande förhållningssätt kan jag inte urskilja i läromedlen.

## 8.5 Avslutande ord

Studien av läromedlens legitimeringar visar att det onekligen är ett splittrat litteraturämne som träder fram i ljuset. Avhandlingens

---

<sup>524</sup> Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden, MA: Blackwell Pub. 2008, s. 16.

<sup>525</sup> *Ibid.*, 32f.

resultat tydliggör bland annat de starka och seglivade traditioner som formar synen på litteratur i skolan. Den återkommande och kanske olösliga frågan är vilken typ av litteraturredaktik skolan ska utveckla. Ska det vara en mer litteraturvetenskaplig light-version med avsikt att utbilda professionella litteraturläsare eller ska man välja andra vägar? I nuläget har den traditionella kanonriktade litteraturhistorien ett starkt grepp om läromedlen. Emellertid visar analysen att det finns intressanta brott mot läromedelstraditionen, men frågan är vad substansen i dessa är.

För att upprätthålla den kreativa och dynamiska kvaliteten behöver läromedel och lärare vara öppna för olika urval och metoder i utformandet av litteraturstudiet. Samtidigt kan man fråga sig vilka konsekvenser för litteraturundervisningen och ämnesgränserna som de stora skillnaderna mellan läromedlens legitimeringar får i praktiken. Ett läromedel som *BRUS* ställer andra krav på både lärare och elever än *Svenska timmar*, men vilka är dessa krav och hur skulle dessa läromedel användas i undervisningen konkret? Frågorna riktar strålkastarljuset mot vikten av forskning om läromedelsanvändning men också processen bakom.

Fokus på läsaren är en av förklaringarna till varför läromedlen ser ut som de gör enligt förlagen själva. I min studie framkommer också att läsaren bjuds in av röster som inte sällan har en underhållande karaktär och att framställningen av författarskapen ges en mer actionladdad och spektakulär inramning. Det paradoxala är att sådan litteratur som eleverna faktiskt läser – samtida populär- och ungdomslitteratur – är märkbart frånvarande. Här dras alltså fortfarande en skarp gräns av majoriteten av läromedlen.

Uppenbart är att svenskämnet sväller vilket också märks i läromedlen i form av att allt fler författarskap och texter ska dela på ett utrymme som knappast blir större. Det leder ofrånkomligen till en ökad fragmentering, och alltmer komprimerade texter begränsar möjligheterna för eleven att läsa längre sammanhängande litteraturutdrag samt till fördjupande och kritiska diskussioner. Skolans uppgift är att stimulera och utveckla elevernas kritiska och reflekterande förmågor så att de kan verka och navigera i en komplex medieekologi. Litteraturen har en central roll i denna ekologi enligt skolans kursplaner. Således måste skolan och

läromedlen förse eleverna med relevanta analytiska verktyg så att de litterära texterna kan dyrkas upp och bli föremål för kritisk diskussion och förhoppningsvis nya perspektiv på världen. För om inte läromedlen och skolan bidrar med denna kompetens: vem ska då göra det?

# Summary

## *The Legitimations of Literature Study: Analysis of Text and Images in Five Textbooks in the Swedish Language for Secondary School*

The purpose of this thesis is to identify the dominant legitimations of literature study in five literature textbooks for the secondary school in Sweden and how these legitimations are realized textually and visually. Research shows that interest in and reading of fiction has declined among young men in recent years in Sweden. Students also have difficulties understanding the dominant position of literature in school. Since literature has a key role in the curriculum, an important question is how today's literature textbooks legitimize the study of literature. Textbooks are a highly relevant material in this context as they still fill central functions in teaching and education. Thus the research questions of this thesis are: What types of legitimation of the study of literature dominate and how are they realized by textual and visual resources? What changes over time can be identified in the legitimation of the study of literature according to previous research and how can these changes be understood? What similar and different legitimations do the textbooks express textually and visually?

Chapter 2 describes the principles of selection and the material consisting of five literature textbooks (including anthologies) in Swedish for theoretical programs in secondary school: *BRUS*, *Känslan för ord/Texter med känsla*, *Svenska i tiden*, *Tidevarv/Texter*, and *Svenska timmar*. *BRUS* and *Känslan för ord* are thematically disposed and *Svenska i tiden*, *Tidevarv*, and *Svenska timmar* are chronologically disposed. The chapter introduces parts of the theoretical framework, which is based upon social semiotics, multimodal discourse analysis (Kress & van Leeuwen 2006, Björkqvall 2008) and the concept of legitimation (Persson 2007) and voice (Fairclough 1992, 1995, Ledin 1999). The following questions are used to analyze legitimations in the material (Persson 2007):

1. Are the legitimations strong or weak? Is there any strong, in the sense of profound all-embracing legitimation for literary study?
2. Are the legitimations explicit or implicit? Do the textbooks directly or indirectly discuss why to study literature?
3. Are the legitimations positive or negative? Do the textbooks formulate positive or negative arguments in connection with the study of literary?
4. Is the study of literature oriented to the text itself or is it considered as a means to gain non-literary knowledge?
5. Are the legitimations formulated in individual or social terms?
6. What different types of substantial legitimations can be distinguished in textbooks (for example, aesthetic, ethical, existential, political)?

The analysis of legitimations covers different aspects of the textbook: paratexts (cover and preface), text-related images, the representation of authorships and genres. Another aspect of legitimation is the selection of literary material which is quantified and compared with previous research. A diachronic perspective is used to deepen the analysis of the values and discourse of literature study that characterizes today's literature textbooks.

Chapter 3 presents a summary of previous research focusing on changes over time, partly on textbooks in general, and partly on legitimations and discourses of literature in Swedish textbooks. The significant findings indicate that over time more attention is being given toward the reader in general. Boel Englund talks about a social-empirical discourse in the textbooks from 1980: youth culture, contemporary novels, and questions that might concern the students are incorporated to a greater extent. Another finding is that legitimations that argue for a critical approach to literature in

textbooks are rare. The survey indicates that the voice of textbook authors overall is getting more informal over time and that textbooks use multimodal resources in their meaning-making to a higher extent. However, there is no specific study that emphasizes interpersonal and multimodal aspects in literature textbooks.

Chapter 4 is the first results chapter. On the basis of a multimodal analysis (Kress & van Leeuwen 2006, Björkqvall 2008) and systemic functional linguistics (Nord et al 2011, Holmberg & Karlsson 2006), the legitimations in the paratexts are identified. The paratext, according to Genette (1997), is a "vestibule" that offers the world at large the possibility of either stepping inside or turning back." Thus the paratext fills a significant function to make the literary contents interesting for the reader. The results show that the majority of the textbooks explicitly discuss why literature study matters. Strong legitimations are that literature study is advantageous as it provides students with insights into the cultural heritage, existential questions, and how history shapes the present. The study of literature is also associated with emotional power and individual experience. The legitimations are individually formulated. Particularly in the paratexts of *BRUS* and *Känslan för ord* the personal relationship with the reader is accentuated; they present the literary "world" as if it was the reader's world, that is a world that the reader is supposed to recognize and identify with. *Svenska timmar*'s paratext contains an inclusive "we" as well as personally colored language that indicates an urge to involve the reader in the same community of interpretation as the textbook author. There is less interaction in the chronological *Svenska i tiden* and *Tidevarv*, signaling that these textbooks represent a more analytical approach to literature. The major difference is that authorship plays a central role in the legitimation of the literature study in the chronological textbooks *Svenska timmar*, *Tidevarv*, and *Svenska i tiden*. In the thematically outlined *BRUS* and *Känslan för ord* the study of literature is linked to a broader concept of literature, both non-fiction and fiction, and contemporary popular literature.

The legitimations in the paratexts are to a lesser extent concentrated on literary form and aesthetics, that is literature as specific language and expression. Even though research and source

discussions serve a significant legitimate function, they are rare in the paratexts in general.

Chapter 5 builds on an intersemiotic analysis (Martinec & Salway 2005) of how the interaction between visual and verbal resources is used in the textbooks to legitimate the literature study. The analysis contains the following aspects: chapter images (the image on the first page of each new chapter), author portraits, interplay between image and the text of the textbook author (secondary text), interplay between image and the literature (primary text). The results show that the interplay between image and text often reinforces the dominant legitimations realized in the paratexts. The chronological textbooks concentrate on images of the author, classical motifs, and central driving forces in literary history. Typical for the thematic textbooks are images, in general vaguely connected with the theme, of contemporary contexts, and people in action. The lack of elucidatory captions permits a more symbolic meaning of the interplay between literature and image, but the freedom of interpretation also raises the demands on the reader's literary competence.

On a deeper level, there are differences between how text–image relations underpin the legitimations primarily in the chronological textbooks. In *Svenska timmar* the images and the text relate curiosities and anecdotes from the author's life, while the interaction of text and image in *Tidevarv* realizes the strongest relationship with the legitimations in the paratexts; it illustrates how literary works and motifs are in synchronic and diachronic dialogue. Characteristic of the motifs, in *Svenska i tiden*, is an emphasis on social and cultural context and national heritage. Even though the textbooks are chronological, these results indicate individual differences in the legitimations of the literature study. In the thematic textbooks, it is primarily the chapter page image that contains variations. *BRUS* emphasizes images with a dramatic impact, for instance an image from a movie that is based on one of the novels mentioned in the chapter. *Känslan för ord* illustrates the theme of a chapter with more abstract and less dramatic images.

Chapter 6 analyses the legitimation of the authorship by the interplay of different voices, that is intertextuality and

interdiscursivity. The results show that the voice of the textbook author is frequently evaluative and expresses normative comments about the authorship, highlighting commercial success, for instance, if the author's works has been adapted for the screen. All textbooks contain references to research and critics, to support the legitimation of the author, but to a varying extent. In the thematic textbooks intertextuality is rarely used, while the chronological *Tidevarv/Texter* and *Svenska timmar* refer to research or experts. The functions of the researchers' and experts' voices are to authorize a specific legitimation of the authorship. However, the intertextuality rarely offers different perspectives. Rather, it supports the dominant discourse instead of expanding it with different points of view, which is why we can speak about a monophonic and not a homophonic discourse.

Furthermore, the results indicate that the textbooks express different types of legitimations when it comes to female and male authorships. Descriptions of male authorships are frequently supported by a specialized voice, characterized by comparisons and syntheses, and references to researchers and critics. Compared with the male writers, female writers are less associated with originality and central figures in literary movements. Instead, the emphasis is on the female author's compassionate and emotive ability. One important finding is that the differences between how the textbooks legitimize the study of literature become more apparent. Both *Svenska timmar* and *BRUS* emphasize in the paratexts the legitimation of the literature study as an emotional experience. In *Svenska timmar* this legitimation is associated with the classic authors and the textbook author is dominant and evaluative, while the literary experience in *BRUS* is linked to contemporary literature and the idea of the reader's interpretative freedom in interaction with the text.

The legitimation that brings together the chronological textbooks is that the authors represent important artistic and literary values. This legitimation is primarily realized by the specialized voice. In *Svenska timmar* the textbook author chooses among specialized, dramatic, and evaluative voices. The legitimation of the author that unites the thematic textbooks is about identification. Even though the writer plays a minor role, it is crucial that the readers find the



authorship interesting and desirable. However, in *Känslan för ord* the textbook authors express an evaluative and a personal voice and formulate explicitly how the authorship should be interpreted. In *BRUS* the voices of the textbook authors are, unlike in the paratexts, more distanced and provide readers with a larger freedom of interpretation. This result shows that there are substantial differences within the chronological and the thematic textbooks when it comes to *how* the legitimations are realized intertextually and interdiscursively.

In chapter 7 the legitimations of three literary genres – poetry, popular fiction and non-fiction – are analysed (Englund 1997, Jauß 1997, Persson 2002). Previous research indicates that poetry has declined in textbooks and anthologies while popular fiction and non-fiction are getting more space. One theory is that these changes over time are due to the increased focus on the reader: poetry is understood to be complex while popular fiction and non-fiction are in parity with what the students actually read. Thus the presence and legitimations of these genres presumably are significant indicators of what literary discourse the textbooks and anthologies represent.

According to the quantitative results, poetry gets much more space in the chronological textbooks in general, while popular literature and non-fiction are more common in the thematic textbooks. Overall, the textbooks use a traditional genre concept and lack a more fundamental discussion of literary genres and their functions and values. None of the textbooks explicitly discusses the concept of popular literature or non-fiction.

In the chronological textbooks the legitimation of poetry is linked to values like literary heritage and knowledge of the literary norm system. This legitimation is realized in different ways: *Tidevarv* uses the concept of intertextuality consistently, *Svenska timmar* interweave an analytical approach with a dominant and normative textbook approach and *Svenska i tiden* emphasizes to a higher extent the national heritage. In the thematic textbooks poetry is distinctly subordinated to prose, specifically in *BRUS*, where discussions concerning the historical context and its specific norm system are marginalized. The poems in *BRUS* are predominantly fragmented

while *Känslan för ord* often provides the reader with the interpretation framework and the message”.

The presence of popular literature varies among the textbooks. In the chronological textbooks popular literature gets least space but is discussed analytically. The thematic textbooks and anthologies incorporate different popular genres: *BRUS* contains the largest selection of popular fiction – crime fiction, faction, children’s novels and fantasy – but without describing popular literature and literary values, although it is evident that *BRUS* is challenging the tradition of literature textbooks. A dominant legitimation is that popular literature implicitly represents values that are controversial.

The concept of non-fiction is not defined in the textbooks or anthologies. This means that the concept of non-fiction is not integrated in the same way as the concept of fiction or novel which is discussed frequently. Non-fiction as reportage, argumentative texts, popular science, expository texts, and reviews fill the functions as text models or as commentaries to current events with ideological implications, while less consideration is given to how the form, content, and context interact. Thus the legitimation of non-fiction is closely associated with its practical use, especially in the chronological textbooks. However, by comparison, thematic textbooks contain a broader selection of non-fiction and at times the legitimations include typical literary aspects, that is the writer behind the work and aesthetical qualities and narrative structure.

Chapter 8 summarizes the study. The results indicate a range of strong and dominant legitimations in the textbooks and anthologies. Literature study is associated with pleasure and through literature study students are expected to acquire tools to interpret how history affects the present. The majority of textbooks describe explicitly why the study of literature matters, the literature *itself* being a positive experience and the legitimations in the paratexts being formulated almost exclusively in individual terms. Female and male authorship are given various legitimations: men represent dynamism and artistic renewal while women are depicted as empathetic and socially conscious. Writing and visual resources interact particularly in the paratexts and chapter page images to reinforce the dominant legitimations.

The diversity is evident between how the legitimations are realized in thematic and chronological textbooks and can be summarized in Table 1.

Table 1. Legitimation in Thematic and Chronological Textbooks

<b>Thematic</b> <i>BRUS, Känslan för ord</i>	<b>Chronological</b> <i>Om, Svenska timmar, Svenska i tiden</i>
Non-fiction and fiction are integrated	Fiction and non-fiction are separated
Reader/contemporary lyrics/general themes	Authorship, literary epochs, canonized texts
Existential legitimations, identification, literary experience	Cultural heritage, intertextuality, the literary experience, aesthetic instruments
Contemporary images/photographs	Historical artifacts depicted/painting
Weak historicization	Strong historicization
Weak intertextuality	Intertextuality Specialized textbook author voice
Few genre discussions	Genre discussions and comparisons

It is hard to discern a clear difference between the textbook writers' voices in thematic and chronological textbooks. In the chronological textbooks the textbook writer's voice is more frequently specialized while in the thematic textbooks the writer's voice is more personal and dramatic. However, all textbooks use more or less frequent personal, evaluative, and dramatic voices in order to move closer to the reader and create curiosity.

One conclusion is that the textbooks represent two different discourses: literature as a historical and canonical subject and literature oriented toward the reader's experience. Although many similarities exist in the legitimations of the paratexts, these different discourses are evident in the legitimations realized in the textbooks as a whole. Thus, the more explicit description of literary content in the curriculum has not contributed to a more coherent literary discourse in the textbooks. The study of literature seems to be a broad and at the same time divided subject without a clear definition of contents.

A second conclusion is that the importance of the reader has increased over time. One aspect of this is that the literature didactic arguments are given more space; another aspect is that the entertainment factor is more important. In the paratexts, a personal relationship is established with the reader to create a sense of belonging and inclusion about certain values, realized in legitimations textually and visually. The majority of textbooks also convey an image that the study of literature has a practical aspect, that is literature study has almost a therapeutic ability that provides readers with the necessary tools and insights for challenges of the future.

A third conclusion is that the study of literature rarely includes a critical perspective. Reference to theory and research, in particular new research, is generally weak. The chronological textbooks provide more references to research but these are normally used to support the textbooks author's opinion. Thus the invited voices in the textbooks represent more of a monophonic than homophonic discourse. The given impression is that the study of literature is purposed not to challenge the reader to think from different perspectives or to think critically about literature. Reading literature, according to the textbooks, is a positive and affirmative experience and stands for irrefutable positive values. However, the textbooks tone down literature that provokes as well as the idea of literature as an artistic artifact and a particular language.

# Litteraturförteckning

## *Läromedel*

- Bayard, Annika & Sjöbeck, Karin, *BRUS Antologin*, Stockholm: Natur & Kultur 2006
- Bayard, Annika & Sjöbeck, Karin, *BRUS #01. Din guide till litteraturen och språket*, Stockholm: Natur & Kultur 2006.
- Bayard, Annika & Sjöbeck, Karin, *BRUS #02. Din guide till litteraturen & språket*, Stockholm: Natur & Kultur 2007.
- Cederholm, Pia & Danell, Anders, *Känslan för ord. Svenska B*, Malmö: Gleerups 2007
- Cederholm, Pia & Danell, Anders, *Texter med känsla*, Malmö: Gleerups 2009.
- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla, *Svenska i tiden B röd, 2:a upplagan*, Stockholm: Natur & Kultur 2003.
- Eriksson, Leif, Green, Maria & Lundfall, Christer, *Om Tidevarv. Litteraturbok B*, Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber 2004.
- Eriksson, Leif, Green, Maria & Lundfall, Christer, *Om Texter. Antologi B*, Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber 2004.
- Skoglund, Svante, *Svenska timmar. Litteraturen*, 4:e upplagan, Malmö: Gleerups 2012.
- Skoglund, Svante, *Svenska timmar. Antologin*, 3:e upplagan, Malmö: Gleerups 2012
- Skoglund, Svante, *Svenska timmar. Litteraturen*, Malmö: Gleerups 1991.

## *Övrig litteratur*

- Aamotsbakken, Bente, "Pedagogiske intertekster: Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep", *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjeldbred & Bente Aamotsbakken (red.), Oslo:Novus forlag, 2007, s. 29–47.
- Agrell, Beata & Nilsson, Ingela (red.), *Genre och genreproblem. Teoretiska och historiska perspektiv*, Göteborg: Daidalos 2003.
- Agrell, Beata, "Mellan raderna. Till frågan om textens appellstruktur", *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisning*, red. Staffan Thorson & Christer Ekholm, Göteborg: Daidalos 2009, s. 19–148.
- Ajagán-Lester, Luis, "De Andra": *afrikaner i svenska skoltexter (1768–1965)*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2000.
- Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik, "Intertextualiteter", *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Boel Englund & Per Ledin (red.), Lund: Studentlitteratur 2003, s. 185–216.
- Allen, Graham, *Intertextuality*, 2. uppl., New York: Routledge 2011.

- Ammert, Niklas, *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Diss., Lunds universitet, Uppsala: Sisyfos 2008.
- Askeland, Norunn, Maagerø, Eva & Aamotsbakken, Bente (red.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*, Trondheim: Akademika forlag 2013.
- Aslama, Minna & Pantti, Mervi, "Talking Alone. Reality TV, Emotions and Authenticity", *European Journal of Cultural Studies*, vol 9 nr 2 2006, s. 167–184.
- Aspelin, Jonas, *Suveränitetens pris. En kritisk studie av självhjälpslitteratur*, Ludvika: Dualis 2008.
- Attridge, Derek, *The Singularity of Literature*, London & New York: Routledge 2004.
- Auerbach, Erich, *Mimesis. Verklighetsframställningen i den västerländska litteraturen*, övers. Ulrika Wallenström, Stockholm: Bonnier 1998.
- Bachtin, Michail & Medvedev, Pavel Nicolaevitj, *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*, Baltimore: Johns Hopkins U.P. 1978.
- Bachtin, Michail, "Frågan om talgenre" [1979], övers. Helena Bodin, *Genre teori*, Eva Hättner Aurelius & Thomas Götselius (red.), Lund: Studentlitteratur 1997, s. 203–239.
- Bachtin, Michail, *Dostojevskijs poetik*, övers. Lars Fyhr & Johan Öberg, Gråbo: Anthropos 2010.
- Bauman, Zygmunt, *The Individualized Society*, Cambridge: Polity Press 2001.
- Bjurström, Erling, *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*, Diss., Stockholms universitet, Umeå: Boréa 1997.
- Björkvall, Anders, *Svensk reklam och dess modellärare*, Diss., Stockholms universitet, Stockholm: Almqvist & Wiksell International 2003.
- Björkvall, Anders, *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*, Uppsala: Hallgren & Fallgren 2009.
- Bourdieu, Pierre, *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*, övers. Johan Stierna, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2000.
- Brink, Lars, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, Diss., Uppsala: Uppsala universitet 1992.
- Broomans, Petra, "Nordenbildens i några litterära reseskildringar", *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, vol 1 nr. 14 1993, s. 147–172. <http://dpc.uba.uva.nl/cgi/t/text/get-pdf?c=tv&idno=1401a10> (Hämtad 2013-09-04).
- Clayton, Jay & Rothstein, Eric, "Figures in the Corpus. Theories of Influence and Intertextuality", *Influence and intertextuality in literary history*, Jay Clayton & Eric Rothstein. Madison (red.), Wiscconsin: University of Wiscconsin Press 1991, s. 3–36.
- Dahl, Christoffer, *Ett annorlunda BRUS. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*, Lic.-avh., Malmö: Malmö högskola 2010.
- Dahl, Christoffer & Nord, Andreas, "Strindberg skriver för att slåss. Bilden av ett författarskap i ett läromedel för gymnasiet", *Det skönlitterära språket. Tolv texter om stil*, Carin Östman (red.), Stockholm: Morfem 2015, s. 139–161.
- Danielsson, Annica, *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, Diss., Lund: Lunds universitet 1988.

- Degerman, Peter, ”Litteratur, det är vad man undervisar om”. *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*, Diss., Åbo: Åbo akademi 2013.
- Doloughan, Fiona J, *Contemporary narrative. Textual production, multimodality and multiliteracies*, London & New York: Continuum International Publishing Group 2011.
- Eagleton, Terry, *How to read Literature*, New Haven: Yale University Press 2013.
- Edling, Agnes, *Abstraction and Authority in Textbooks. The Textual Paths towards Specialized Language*, Diss., Uppsala: Uppsala universitet 2006.
- Eilard, Angerd, *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*, Diss., Malmö: Malmö högskola 2008.
- Ekvall, Ulla, ”Läroboken – begriplig och intressant?”, *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*, Siv Strömquist (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren 1995, s. 47–76.
- Ekvall, Ulla, *Formativt, figurativt, operativt i läroböcker för barn: Hur syn på kunskap och kunskapsställgägnande har påverkat naturkunskapsböckernas innehåll, språk och struktur Del 2. Utvecklingen under 1900-talet*, Serie: Svensk sakprosa nr 35, Lund: Lunds universitet 2001.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof, *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskapet*, Stockholm: Symposion 2007.
- Engdahl, Horace, *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt*, Diss., Stockholms universitet, Stockholm: Bonniers 1986.
- Englund, Boel, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, Diss. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag 1997.
- Englund, Boel, Ledin, Per & Svensson, Jan, ”Sakprosa – vad är det?”, *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Boel Englund & Per Ledin (red.), Lund: Studentlitteratur 2003, s. 35–59.
- Englund, Boel, ”Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning”, Underlagsrapport till Läromedelsprojektet, Stockholm: Skolverket, 2006, s. 17–27. <http://www.skolverket.se/publikationer>. (Hämtad 2014-06-26).
- Englund, Tomas, *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, Stockholm: Skolverket 2000.
- Escarpit, Robert, *Litteratursociologi*, 2. uppl., övers. Nils Peter Tollnert, Stockholm: Wahlström & Widstrand 1973.
- Fairclough, Norman, *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press 1992.
- Fairclough, Norman, *Media Discourse*, New York/London: Arnold 1995.
- Felski, Rita, *Uses of Literature*, Malden, MA: Blackwell Pub. 2008.
- Fowler, Alastair, *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*, Oxford: Clarendon Publishing 1982.
- Fowler, Roger, *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*, London: Routledge 1991.
- Frandsen, Finn, ”Avisens paratekst – et nyt område for medieforskningen”, *MedieKultur*, vol 7 nr 16 1991, s. 79–97.
- Fröroth, Rune, *Författare och förfuskare*, Stockholm: Almqvist & Wiksell 1960.

- Genette, Gérard, *Palimpsests. Literature in the Second Degree*, övers. Channa Newman & Claude Doubinsky, Lincoln/Nebraska: University of Nebraska 1997a.
- Genette, Gérard, *Paratexts: Thresholds of interpretation*, övers. Jane E. Lewin & Richard Macksey, Cambridge: Cambridge University Press 1997b.
- Giddens, Anthony, *Modernitet och självidentitet: Självet och sambället i den senmoderna epoken*, övers. Sten Andersson, Göteborg: Daidalos 1999.
- Graeske, Caroline, ”Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läroböcker i svenska”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol 40 nr 3-4 2010, s. 119–132.
- Graeske, Caroline, ”Att läsa med strategi på gymnasiet”, *Litteratur och läsning: Litteraturredaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), Lund: Studentlitteratur 2015, s. 151–169.
- Graeske, Caroline, *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design*, Lund: Studentlitteratur 2015.
- Gray, Richard, *A History of American Literature*, Malden/Mass.: Blackwell 2004.
- Gripsrud, Jostein, *Mediekultur, mediasambälle*, övers. Sten Andersson, Göteborg: Daidalos 2011.
- Halleson, Yvonne, *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*, lic.-avh., Stockholm: Stockholms universitet 2011.
- Halliday, M.A.K., *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold 1978.
- Halliday, M.A.K., ”The Notion of “Context” in Language Education”, *Text and Context in Functional Linguistics*, Mohsen Ghadessy (red.), Philadelphia: Benjamin 1999, s. 269–290.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, Christian M.I.M., *An Introduction to Functional Grammar*, 3 uppl. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen, London: Arnold 2004.
- Harrie, Anna Johansson, *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*, Diss., Linköping: Linköpings universitet 2009.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*, Uppsala: Hallgren & Fallgren 2006.
- Holmberg, Per, ”Texters interpersonella grammatik”, *Funktionell textanalys*, Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), Stockholm: Norstedts 2011, s. 97–113.
- Hutcheon, Linda, *The Politics of Postmodernism*, London: Routledge 1989.
- Hägg, Göran, ”Det är skräpet som säljer”, *Aftonbladet* 2008-01-16.
- Jameson, Frederic, *The Cultural Turn. Selected Writings on the Postmodern 1983–1998*, London: Verso 1998.
- Jansson, Bo G., *Episkt dubbelspel. Om fiktionsberättelser i film, litteratur och tv*, Uppsala: Hallgren & Fallgren 2006.
- Jauß, Hans Robert, *Toward an Aesthetic of Reception*, övers. Timothy Bahti, Minneapolis: University of Minnesota Press 1982.



- Jauß, Hans Robert, ”Teori om medeltidens genrer och litteratur”. övers. Tommy Andersson, *Genreteori*, Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.), Lund: Studentlitteratur 1997, s. 44–83,
- Johansson, Maritha, ”Mikro- och makrotolkningar hos svenska och franska gymnasieelever”, *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*, Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), Göteborg: institutionen för svenska språket 2014, s. 237–256.
- Johnsen, Egil Børre, *Den andre litteraturen. Hva sakprosa er*, Oslo: Cappelen 1995.
- Juhlin Svensson, Ann-Christine, *Nya redskap för lärande: Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2000.
- Karlsson, Anna-Malin, ”Textens ideationella grammatik”, *Funktionell textanalys*, Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), Stockholm: Norstedts 2011, s. 21–38.
- Karlsson, Anna-Malin & Ledin, Per, ”Cyber, hyper och multi: Några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp”, *Human IT* nr 2–3 2000, s. 15–59.  
<http://etjanst.hb.se/bhs/ith/23-00/amk.htm> (Hämtad 2015-02-23).
- Karlsson, Anna-Malin, ”Vad vill vi att kunden ska köpa? En diskursanalytisk studie av identifikationsmöjligheter i texter för butiksanställda”, *Språk och Stil* NF nr 14 2004, s. 63–88.
- Kishan Thussu, Daya, *News as Entertainment. The Rise of Global Infotainment*, London: Sage 2007.
- Knudsen, Susanne V. (red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*, Oslo: Cappelen Damm akademisk 2013.
- Knutas, Edmund, *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994*, Diss., Umeå: Umeå universitet 2008.
- Korpus, Einar, *Reklamiska. Guldäggsannonser 1975–2007*, Diss., Örebro universitet 2008.
- Knudsen, Susanne V., ”Intersektionalitet – teoretisk inspiration til analyse of minoritetskulturer og identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærebog”, *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), Oslo: Novus forlag, 2007, s. 49–66.
- Kress, Gunther, *Before writing. Rethinking the Paths to Literacy*, London: Routledge 1997.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo, *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, 2 uppl. London & New York: Routledge 2006.
- Kristeva, Julia, ”Word, Dialogue and Novel”, *Desire in language. A Semiotic Approach to Literature and Art*, Leon S. Roudiez (red.), New York: Columbia University Press 1980, s. 64–91.
- Kværndrup, Sigurd & Lindberg, Boel, ”Inledning”, *En värld för sig. Nya studier i medeltida ballader*, Gunilla Byrman (red.), Växjö: Växjö University Press 2008, s. 11–27.
- Larsson, Pia Nygård, *Biologiämnets texter. Text språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*, Diss., Malmö: Malmö högskola 2011.

- Ledin, Per, "Intertextualiet, smärta och ett mångstämmigt apotek", *Till Barbro. Texter och tolkningar tillägnade Barbro Söderberg den 23 september 1997*, Stockholm: Stockholms universitet 1997, s. 63–86.
- Ledin, Per, *Texter och textslag: en teoretisk diskussion*, Rapporter från projektet Svensk sakprosa. 27, Lund: Lunds universitet 1999.
- Ledin, Per, *Veckopressens historia: del II*, Rapporter från projektet Svensk sakprosa nr 29, Lund: Lunds universitet 2000.
- van Leeuwen, Theo, "Genre and Field in Discourse Analysis: a synopsis", *Discourse & Society*, vol 4 nr 2 1993, s. 193–223.
- van Leeuwen, Theo, *Introducing Social Semiotics*, London: Routledge 2005.
- van Leeuwen, Theo, "Towards a Semiotics of Typography", *Information Design Journal*, vol 14 nr 2 2006, s. 139–155.
- van Leeuwen, Theo, "Legitimation in discourse and communication", *Discourse & Communication*, vol 1 nr 91 2007, s. 91–112. <http://dcm.sagepub.com/content/1/1/91> (hämtad 2014-06-07).
- Lilja Waltå., Katrin, *Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modellärsare*, Lic.-avh, Malmö: Malmö högskola 2011.
- Lindberg, Ulf, "Mannen i båten: om P O Enquists förskjutningar", *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr 1 1999, s. 3–20.
- Linnér, Bengt, Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan, *Litteratur och historisk förståelse. Om ett projektarbete om barnet i historien*, Delrapport från Läsprojektet Lunds universitet 1982.
- Lundström, Stefan, *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, Diss., Umeå: Umeå universitet 2007.
- Långström, Sture, *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*, Diss., Umeå: Umeå universitet 1997.
- Malmgren, Gun, "Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd", *Svenskämnets historia*, Jan Thavenius (red.), Lund: Studentlitteratur 1999. s. 90–118.
- Malmgren, Lars-Göran & Linnér, Bengt, *Litteratur och läsutveckling*, Lund: Lunds universitet 1983.
- Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisning i grundskolan*, 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur 1996.
- Martinec, Radan & Salway, Andrew, "A system for image–text relations in new (and old) media", *Visual Communication*, vol 4 nr 3 2005, s. 339–374. <http://www.bbrel.co.uk/pdfs/06Martinec-Salway.pdf>. (hämtad 2012-07-01).
- Martinsson, Bengt-Göran, *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*, Diss., Linköping: Linköpings universitet 1989.
- Martinsson, Bengt-Göran, *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960–1979*, Skrifter om utbildningsprogrammets historia nr 9, Lund: arkiv 2004.
- Mattlar, Jörgen, *Skolbokspropaganda. En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*, Diss., Uppsala: Uppsala universitet 2008.

- McCormick, Kathleen, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: Manchester University Press 1994.
- Mehrstam, Christian, ”Mellan text och text: Nedre halvan av sidan 306 i *Litteraturorientering för gymnasieskolan*”, *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Växjö 8-9 januari 2003*, Växjö: Växjö universitet 2003, s. 141–159.
- Melberg, Arne, *Självskrivet. Om självframställning i litteraturen*, Stockholm: Atlantis 2008.
- Melin, Lars, ”Grafisk pyttipanna”, *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*, Siv Strömquist (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren 1995, s. 77–123.
- Melin, Lars, ”Textbindning och grafisk form”, *Svenskans beskrivning, SvB. 23, Förhandlingar vid tjugotredje sammankomsten för svenskans beskrivning, Göteborg den 15–16 maj 1998*, Lund: Lunds University Press 1999, s. 265–273.
- Miller, David, *Citizenship and national identity*, Cambridge: Polity Press 2000.
- Minten, Eva, *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket 2013.
- Molloy, Gunilla, *Läraren, litteraturen, eleven, En studie om läsning av skönlitteratur på högskolnivå*, Diss., Stockholm: Lärarhögskolan 2002.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, *Läsa texten eller ”verkligheten”. Tolkningssamfundningar på en litteraturdidaktisk bro*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2008.
- Nationalencyklopedin Internetjänst, <http://www.ne.se>. (Hämtad 2011-11-14)
- National videncenter for læremidler, University college Lillebælt  
<http://www.ucsyd.dk/videncentre/videncentret-laeremiddeldk/> (Hämtad 2015-06-02)
- Nord, Andreas, *Trädgårdsboken som text 1643–2005*, Diss., Stockholm: Stockholms universitet 2008.
- Nordberg, Olle, *Nöjesläsare och analytiska texttolkare. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos 18-åringar*, Lic.avh., Uppsala: Uppsala universitet 2014.
- Nussbaum, Martha C., *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Cambridge/Massachusetts & London: Harvard UP.
- Olsson, Anders, ”Intertextualitet, komparation och reception”, *Litteraturvetenskap. En inledning*, Staffan Bergsten (red.), Lund: Studentlitteratur 1998, s. 51–66.
- Olvegård, Lotta, *Herrevälde: är det bara killar eller? Andraspråks elever möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*, Diss., Göteborg: Göteborgs universitet 2014.
- Oxfeldt, Elisabeth, *Journeys from Scandinavia: travelogues of Africa, Asia and South America, 1830–2000*, Minneapolis: University of Minnesota Press 2010.
- Palm, Anders, ”Egenart, egenskaper och egenvärde”, *Litteraturens värden*, Anders Mortensen (red.), Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2009, s. 281–309.
- Parkinson, Jean & Adendorff, Ralph, “Science books for children as a preparation for textbook literacy”, *Discourse Studies*, vol 7 nr 2 2005, s. 213–236.
- Pehrson Berger, Ingela, ”Verklighetsfrågan i Kerstin Ekmans roman *Gör mig levande igen*”, *Sammlaren: tidskrift för litteraturvetenskaplig forskning*, vol 124 2003, s. 158–207.
- Persson, Magnus (red.), *Populärkulturen och skolan*, Lund: Studentlitteratur 2000.

- Persson, Magnus, "Några reflexioner kring genrer, originalitet och värderingar", *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr 3 2001, s. 68–73.
- Persson, Magnus, *Kampen om högt och lågt. Studier i den sena nittonhundratalets romanens förhållande till masskulturen och modernismen*, Diss., Lunds universitet, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2002.
- Persson, Magnus, "Den kulturella vändningen i skolans styrdokument: Motsägelser, motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv", *Utbildning & Demokrati*, vol 14 nr 1 2005, s. 35–61.
- Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur 2007.
- Persson, Magnus, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund: Studentlitteratur 2012.
- Pettersson, Margareta, "Varför läsa litteratur?", *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv Umeå 16-17 november 2007*, Umeå: Umeå universitet 2007, s. 147–162.
- Pettersson, Gertrud, *Från ord till bilder? En studie av samspelet mellan text och bild i uppslagsböcker under 1900-talet*, Lund: Lunds universitet 2000.
- Raddum, Tonje & Veum, Aslaug, "Avistekstens mange stemmer", *Norsk medietidsskrift*, vol. 13 nr. 2. 2010, s. 135–153.
- Rahm, Henrik, *På plankbärarnas villkor. Tre dagstidningars bevakning av Sundsvallstrejken 1879*, Rapport nr. 31, Lund: Lunds universitet 2000.
- Rahm, Henrik, *Journalistikens anatomi: analyser av genrer och textmönster i fem strejkebevakningar i svensk dagspress 1879–1966*, Diss., Lund: Lunds universitet 2001.
- Reichenberg, Monica, "Forskning om läroböcker", Sveriges läroboksförfattares förbund 2010, [http://www.slff.se/global/forskningsbibliografi/forskningsbibliografi\\_2010.pdf](http://www.slff.se/global/forskningsbibliografi/forskningsbibliografi_2010.pdf) (Hämtad 14-06-26).
- Rifkin, Benjamin, *Semiotics of Narration in film and prose fiction. Casestudies of "Scarecrow" and "My friend Ivan Lapsin"*, New York: Peter Lang 1994.
- Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan, *Design för lärande*, Stockholm: Norstedts 2008.
- Rustad, Hans Kristian, "Når litteratur går fra papir til skjerm", *Skrift/bilde/byd. Analyse av sammensatte tekster*, Martin Engebretsen (red.), Kristiansand: Høyskoleforlaget 2010, s. 224–242.
- Sandqvist, Carin, "Från 50-tal till 80-tal. Om form och innehåll i historieläroböcker", *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*, Siv Strömquist (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren 1995, s. 124–186.
- Selander, Staffan, *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*, Lund: Studentlitteratur 1988.
- Selander, Staffan och Skjelbred, Dagrun, *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget 2006.
- Selander, Staffan, *Skolans blick och textens röst. Om svenskspråkiga läroböcker för den finlanssvenska grundskolan i Finland*, Helsingfors: Svenska kulturfonden 2006.

- Silverman, Naomi, "From the Ivory Tower to the Bottom Line". *Textbooks in American Society: Policy, Politics, and Pedagogy*, Philip G. Altbach (red), New York: State University of New York 1991, s. 163–184.
- Sjöstedt, Bengt, *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*, Diss., Malmö: Malmö högskola 2013.
- Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Stockholm: Skolverket 2006.
- Skolverket, *Kurplaner för ämnet svenska enligt GY11*,  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv>  
(Hämtad 2015-07-20).
- Skolverket, *Ämnesplaner för ämnet svenska före 2011*,  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&lang=sv>  
(Hämtad 2013-06-11).
- Skolverket, *Kommentar till kursplanerna i svenska 1, 2 och 3*,  
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv>  
(Hämtad 2015-07-20).
- Skolverket, *PISA 2012. 15 åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, Rapport 398, Stockholm: Skolverket 2013.
- SOU 2012:65, *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*, Stockholm 2012.
- Stein, Daniel & Thon, Jan-Noël (red.), *From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narratives*, Berlin: De Gruyter 2013.
- Strong, Jeremy, Dowd, Garin & Stevenson, Lesley (red.), *Genre Matters. Essays in Theory and Criticism*, Bristol: Intellect 2006.
- Sutorius, Ulrika, "Från idé till färdigt läromedel", *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Stockholm: Skolverket 2006, s. 141–159.
- Svedner, Per-Olof, *Svenskämnet & svenskundervisningen. Närbilder och helhetsperspektiv*, Uppsala: Kunskapsföretaget 1999.
- Tengberg, Michael & Skar, Gustaf, "Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning?", *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*, Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (red.), Göteborg: Göteborgs universitet 2014, s. 353–373.
- Thavenius, Jan, *Klassbildning och folkuppsfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 1991.
- Thavenius, Jan (red.), "Traditioner och förändringar", *Svenskämnet historia*, Lund: Studentlitteratur 1999, s. 11–20.
- Thavenius, Jan (red.), "Gymnasiets litterära kanon", *Svenskämnets historia*, Lund: Studentlitteratur 1999, s. 119–136.
- Thorson, Staffan, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg: Göteborgs universitet 2005.

- Torell, Örjan, ”Pedagogiska perspektiv och slutsatser”, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Örjan Torell, Monica von Bonsdorff, Stig Bäckman och Olga Gontjarova (red.), Institutionen för humaniora vid Mithöhögskolan i Härnösand, Rapport nr 12 2002, s. 33–51.
- Tornberg, Ulrika, *Om språkundervisningen i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*, Diss., Uppsala: Uppsala universitet 2000.
- Tønnesson, Johan L. (red.), ”Alt anna enn diktning”, *Den flerstemmige sakprosaen*, Bergen: Fagbokforlaget 2002, s. 9–28.
- Tønnesson, Johan L., *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: nærlesning av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*, Diss., Universitetet i Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet 2004.
- Tønnesson, Johan L., *Hva er sakprosa*, Oslo: Universitetsforlaget 2012.
- Ulfgard, Maria, *Att lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*, Göteborg: Makadam förlag 2015.
- Ullström, Sten-Olof, *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*, Diss., Malmö högskola, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2002.
- Ullström, Sten-Olof, ”Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i skolan i gymnasieskolan”, *Läsa bör man..? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Lena Kåreland (red.), Stockholm: Liber 2009, s. 114–143.
- Veum, Aslaug, ”Lærebokstemma i tre generasjoner”, *Læreboka. Studier av ulike læreboktekster*, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken (red.), Trondheim: Akademika forlag 2013, s. 19–34.
- Veum, Aslaug, *Avisas andlet: Førstesida som tekst og diskurs Dagbladet 1925–1995*, Diss., Det humanistiske fakultet: Universitetet i Oslo 2008.
- Wikman, Tom, *På spaning efter den gode læroboken. Om pedagogiske teksters lærande potential*, Diss., Åbo akademi 2004.
- Williams, Anna, *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*, Hedemora: Gidlunds förlag 1997.
- Ziehe, Thomas, *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*, övers. Joachim Retzlaff, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion 1993.
- Årheim, Annette, *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*, Diss., Växjö: Växjö universitet 2007.
- Öhman, Anders, *Populärlitteratur. De populära genrernas estetik och historia*, Lund: Studentlitteratur 2002.
- Österlund, Mia, ”Gränsöverskridande grafiska romaner. En hemtam hybridform för unga läsare”, *Mötesplatser. Texter för svenskämnet*, Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam, Lund: Studentlitteratur 2014, s. 179–206.

# Bilaga 1. Principer för kvantifiering av primärtexter och bilder

## *Analys av primärtexter*

De kategorier som ingår i kvantifieringen, och som analyseras i kapitel 7, är *titel*, *författare*, *genre*, *sidor per titel/verk*, *författarskap*, *manlig/ kvinnlig författare* och *geografiskt område*. Valet grundar sig på att dessa kategorier används inom tidigare forskning, varför en diakron jämförelse på så sätt blir möjlig. Avsikten med den kvantitativa analysen är att den visar förändringar i historien, till exempel vad gäller fördelningen av manliga och kvinnliga författare eller genrer, och på så sätt fungerar den väl som underlag för en diskussion rörande litterära värden och hur litteraturstudiet legitimeras i läromedel.

Jag så långt som möjligt kvantifierat i enlighet med relevant tidigare forskning, det vill säga Lars Brink (1992), Annica Danielsson (1988) och Boel Englund (1997).

Brink gör ingen distinktion mellan primär- och sekundärtext utan räknar det antal sidor som respektive författarskap tar i anspråk. Brink använder tre mått. Dels använder Brink *halva sidor* vid beräkning av till exempel de mest frekvent förekommande författarskapen i respektive litteraturhistoria. Dels använder han *hela sidor* vid beräkning av hur många sidor varje enskild författare tilldelas i respektive *antologi*.

I fråga om kvantifieringen i antologier skriver Annika Danielssons att "[u]ppgifter om antologiernas sidantal gäller textsidor, eventuellt med illustrationer. Hela bildsidor har inte medräknats".<sup>526</sup> Hur Danielsson mer exakt kvantifierat i litteraturhistorierna tydliggörs inte, men mycket tyder på att Danielsson räknar de *hela sidor* som varje *författarskap* tilldelas.

Precis som Brink räknar Englund hela sidor i antologier och halva sidor i litteraturhistorierna.<sup>527</sup> Detta eftersom sidorna i några antologier – främst de franska men även den svenska lyrikantologin

---

<sup>526</sup> Danielsson (1988), s. 271.

<sup>527</sup> Englund (1997).

*Dikter för vår tid* (1977) – upptas av sekundärtext som tar mer eller mindre stort utrymme vilket omöjliggör att räkna hela sidor.

I endast en av antologierna jag undersöker, *BRUS* antologin, är det möjligt att utgå från hela sidor medan de övriga rymmer sekundärtext samt textuppgifter i så pass stor utsträckning att måttet halva sidor inte är tillämbart. I textböckerna blir denna problematik än mer märkbar då sekundärtext och bilder i regel sammanvävs med primärtexten. Följaktligen fordras ett mått med bättre precision varför jag valde att dela in sidan vertikalt i tio delar.<sup>528</sup> Med den indelningen kan även mycket korta utdrag kvantifieras.

De globala paratexter, det vill säga omslag, innehållsförteckning och förord, har uteslutits i den kvantitativa analysen, vilket betyder att jag analyserar text från och med läroböckernas kapitel 1. Kvantifieringen av författarskap är förenat med en viss avgränsningsproblematik, till exempel texter där författaren är okänd vilket främst gäller somliga religiösa epos eller högmedeltida trubadurlyrik. Principen är att om inte läroboken nämnt författaren har texterna valts bort, men de tas naturligtvis upp i diskussionen kring primärtexter.

Jag använder måtten ”manliga respektive kvinnliga författare” samt ”nationell mångfald”. Fördelningen mellan kvinnliga och manliga författare samt författarnas geografiska spridning, kan uppfattas som måttstockar för de idéer om mångfald och jämställdhet som läroplanerna *Lpf 94* och *GY11* ger uttryck för. Följaktligen vill jag lyfta frågan om de likheter och skillnader läromedlen i min undersökning uppvisar jämfört med dels Danielssons studie som rymmer både fördelningen mellan kvinnliga och manliga författare samt nationell mångfald, dels Brinks studier som tar upp manliga respektive kvinnliga författare. I fråga om geografisk mångfald utgår jag från författarens nationalitet och i de fall det rör sig om ett dubbelt medborgarskap, till exempel Theodor Kallifatides, räknas båda. För att en jämförelse ska bli möjlig har de geografiska områdena, så långt som möjligt, valts med hänsyn till Danielssons undersökning. Danielsson har valt följande geografiska områden: svensk litteratur, dansk litteratur, norsk litteratur,

---

<sup>528</sup> Detta mått använder till exempel Katrin Lilja Waltå (2011).



finländsk litteratur, isländsk litteratur och utländsk litteratur. Dessa områden speglar dåtidens urval av primärtexter i läromedlen, men fungerar mindre bra vid en analys av primärtexterna i dagens läromedel. Av de skälen är mina kategorier Sverige (S), Norden (N), Europa (E), Nordamerika (NA), Sydamerika (SA), Asien (AS), Afrika (AF) och Oceanien (O). Dessa anger inte vilka nordiska länder författarna representerar men är mer specifika när det gäller den utomnordiska litteraturen, vilket hänger ihop med att de nordiska länderna, förutom Sverige, utgör en mycket liten andel av primärtexterna medan den utomnordiska litteraturen tar stort utrymme i anspråk.

### *Analys av bilder*

Den kvantitativa delen innehåller analyskategorierna *bildantal*, *sidor med bilder* och *bildstorlek*. Kategorin "Bildantal" har inte medfört några problem. I de flesta fall upptar en bild en del av en eller en hel sida, men i några av läromedlen upptas två sidor. Detta räknar jag inte som två bilder utan som *en bild*. "Sidantal" avser hur många sidor i läroboken som rymmer bilder. Somliga läroböcker väljer att samla flera bilder på en sida alternativt siduppslag, eller att sprida ut dem. Bildernas storlek kvantifieras liksom litteraturutdragen i tiondelar. Valet grundar sig på möjligheten att kartlägga hur stort utrymme bilderna tar i anspråk i förhållande till primär- och sekundärtext. Bilder som upptar mycket plats vertikalt, men mindre horisontellt, gynnas av metoden jämfört med bilder som tar mycket plats horisontellt men mindre plats vertikalt. Det är min bedömning att ingen av läroböckerna har premierats av detta utan att vinsterna och förlusterna är jämnt fördelade. Min utgångspunkt har varit att fokusera på avgränsade bilder/illustrationer, och i näst intill samtliga fall har läroböckerna källhänvisning till dessa bilder men i några fall saknas sådan. De visuella resurser som inte kvantifieras är få och utgörs av grafiska figurer/motiv som saknar källhänvisning och som inte fyller någon uppenbar litteraturpedagogisk funktion.

Begreppet bildtext bör också kommenteras. Bildtexten är den text som är placerad intill bilden med syftet att kommentera just bilden, och inte sådan text som utgör en del av bildkompositionen och befinner sig inom bildramen.

# Personregister

Aamotsbakken, Bente 39, 40, 43

Agrell, Beata 277–278

Ajagán-Lester, Luis 160

Ammert, Niklas 44

Askeland, Norunn 43

Aslama, Minna 238

Aspelin, Jonas 270

Attridge, Derek 280

Auerbach, Erich 218

Bachtin, Michail 37–41, 159

Bauman, Zygmunt 270

Björkvall, Anders 60–77, 88, 120

Bourdieu, Pierre 122, 139, 243

Brink, Lars 14, 49, 274, 303, 304

Broomans, Petra 247, 248

Clayton, Jay 38

Dahl, Christoffer 52, 164

Danielsson, Annica 22, 24, 48, 49, 55, 158, 169, 208–210, 240, 256, 275, 303, 304

Degerman, Peter 21, 262, 263, 276

Doloughan, Fiona J. 118, 150

Eagleton, Terry 277

Edling, Agnes 162

Eilard, Angerd 16, 53

Ekvall, Ulla 18, 163, 174

Elmfeldt, Johan 16

Engdahl, Horace 223

Englund, Boel 15, 16, 18, 27, 30, 32, 43, 45, 47, 117, 158, 168, 169, 205, 209–211, 214, 226, 239, 240, 256, 267, 268, 270, 303

Englund, Tomas 273

Erixon, Per-Olof 16

Escarpit, Robert 210

Fairclough, Norman 40, 41, 159, 160

Felski, Rita 280, 281

Frandsen, Finn 59

Fröroth, Rune 226

Genette, Gérard 27, 57, 58, 243, 245

Giddens, Anthony 15

Graeske, Caroline 17, 56, 185, 276

Gray, Richard 212

Gripsrud, Jostein 269

Hallesson, Yvonne 172

Halliday, M.A.K. 34, 60, 74, 75

Harrie, Anna Johnsson 265, 267

Holmberg, Per 68, 69, 81, 99, 121

Hutcheon, Linda 84, 85

Jameson, Frederic 84

Jansson, Bo G. 238

Jauß, Hans R. 212, 221, 264

Johansson, Maritha 279

Johansen, Egil B. 239

Karlsson, Anna-Malin 69, 74, 75, 97

Kishan Thussu, Daya 268

Knudsen, Susanne V. 43, 271

Knutas, Edmund 270

Korpus, Einar 194

Kress, Gunther 35, 36, 45, 62, 63, 65, 66, 70, 72, 75–77, 119

Kristeva, Julia 37

Kværndrup, Sigurd 226

Larsson, Pia Nygård 44

Ledin, Per 41, 59, 60, 161, 162, 173, 174

van Leeuwen, Theo 28, 35, 36, 45, 62, 63, 65, 66, 70, 72, 75–77, 119

Lilja Waltå, Katrin, 17, 44, 304

Lindberg, Boel 226

Lindberg, Ulf 170

Linnér, Bengt 264

Långström, Sture 45

Malmgren, Gun 263, 264, 265

Malmgren, Lars-Göran 261, 262

Martinec, Radan 120, 121

Martinsson, Bengt-Göran 15, 28, 29, 47, 49, 158

Matthiessen, Christian M.I.M. 60, 74, 75

Mattlar, Jörgen s. 44

McCormick, Kathleen 195

Medvedev Nicolajevitj, Pavel 38

Mehrstam, Christian 28

Melberg, Arne 187

Melin, Lars 18

Miller, David 15

Minten, Eva 113

Molloy, Gunilla 273

Mossberg Schüllerqvist, Ingrid 262

Nilsson, Ingela 207

Nord, Andreas 164

Nordberg, Olle 14

Olsson, Anders 37

Olvegård, Lotta 44

Palm, Anders 29

Pantti, Mervi 238

Pehrson Berger, Ingela 176

Persson, Magnus 14, 17, 29–34, 50, 123, 212, 226, 227, 235, 272, 274, 276

Pettersson, Gertrud 141

Rahm, Henrik 41, 59

Reichenberg, Monica 45  
Rifkin, Benjamin 118, 119  
Rothstein, Eric 38  
Rostvall, Anna-Lena 45  
Rustad, Hans Kristian 119

Salway, Andrew 120,121  
Sandqvist, Carin 163  
Selander, Staffan 26, 45, 163  
Silverman, Naomi 52, 53, 272  
Sjöstedt, Bengt 51, 55  
Skar, Gustaf 21  
Skjelbred, Dagrund 45  
Stein, Daniel 233  
Sutorius, Ulrika 45, 46  
Svedner, Per-Olof 205

Tengberg, Michael 21  
Thavenius, Jan 14, 15, 262–264  
Thon, Jan-Noël 233  
Thorson, Staffan 278  
Todorov, Tzvetan 280  
Torell, Örjan 278, 279  
Törnberg, Ulrika 54, 55  
Tønnesson, Johan L. 39, 239

Ulfgard, Maria 13  
Ullström, Sten-Olof 22, 277

Veum, Aslaug 163, 164

Wikman, Tom 16  
Williams, Anna 176, 185, 197

Öhman, Anders 231



## INSTITUTIONEN FÖR LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION

### Avhandlingar framlagda vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

#### (Dissertations defended at the Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg)

1. Susanne Dodillet: *Är sex arbete? Svensk och tysk prostitutionspolitik sedan 1970-talet.* (Disp. 21/2 2009).
2. Rangnar Nilsson: *God vetenskap – hur forskares vetenskapsuppfattningar uttryckta i sakkunnigutlåtanden förändras i tre skilda discipliner.* (Disp. 6/3 2009).
3. Tobias Hägerland: *Jesus and the Forgiveness of Sins. An Aspect of His Prophetic Mission.* (Disp. 20/3 2009).
4. Per Widén: *Från kungligt galleri till nationellt museum. Aktörer, praktik och argument i svensk konstmuseal diskurs ca 1814–1845.* (Disp. 28/3 2009).
5. Christian Mehrstam: *Textteori för läsforskare.* (Disp. 29/5 2009).
6. Christian Lenemark: *Sanna lögner. Carina Rydberg, Stig Larsson och författarens medialisering.* (Disp. 9/10 2009).
7. Cecilia Pettersson: *Märkt av det förflutna? Minnesproblematik och minnesestetik i den svenska 1990-talsromanen.* (Disp. 27/11 2009).
8. Ferdinando Sardella: *Bkaktisiddhanta Sarasvati. The Context and Significance of a Modern Hindu Personalist.* (Disp. 6/2 2010).
9. Kristina Hermansson: *Ett rum för sig. Subjektsframställning vid 1900-talets slut: Ninni Holmqvist, Hanne Ørstavik, Jon Fosse, Magnus Dahlström och Kirsten Hammann.* (Disp. 20/5 2010).
10. Gunnar Samuelsson: *Crucifixion in Antiquity. An Inquiry into the Background of the New Testament Terminology of Crucifixion.* (Disp. 21/5 2010).
11. Johan Alfredsson: *"Tro mig på min ort" – ööversättligheten som tematiskt komplex i Bengt Emil Johnsons poesi 1973–1982* (Disp. 28/5 2010).
12. Nils Olsson: *Konsten att sätta texter i verket. Gertrude Stein, Arne Sand och litteraturens (o)befintliga specificitet.* (Disp. 4/6 2010).

13. Erik Alvstad: *Reading the Dream Text. A Nexus between Dreams and Texts in the Rabbinic Literature of Late Antiquity*. (Disp. 5/6 2010).
14. Georg Walser: *Jeremiah: A Translation and Commentary on Jeremiah in Codex Vaticanus*. (Disp. 8/6 2010).
15. Marie Fahlén: *Jesusbilden i samtiden. Ungdomars receptioner av nio samtida Kristusbilder*. (Disp. 23/10 2010).
16. Viktor Aldrin: *Prayer in Peasant Communities. Ideals and Practices of Prayer in the Late Medieval Ecclesiastical Province of Uppsala, Sweden*. (Disp. 11/11 2010).
17. Stina Otterberg: *Klädd i sitt språk. Kritikern Olof Lagercrantz*. (Disp. 12/11 2010).
18. Daniel Enstedt: *Detta är min kropp. Kristen tro, sexualitet och samlevnad*. (Disp. 29/1 2011).
19. Michael Tengberg: *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Disp. 11/3 2011).
20. Eva Wahlström: *Fria flickor före Pippi. Ester Blenda Nordström och Karin Michaëlis: Astrid Lindgrens föregångare*. (Disp. 27/5 2011).
21. Rikard Wingård: *Att sluta från början. Tidigmodern läsning och folkbokens receptionestetik*. (Disp. 31/5 2011).
22. Andrej Slavik: *X. Tre etyder över ett tema av Iannis Xenakis (1922–2011)*. (1) Avhandling. – (2) Exposition, noter, bibliografi. (Disp. 14/10 2011).
23. Hans Leander: *Discourses of Empire: The Gospel of Mark from a Postcolonial Perspective*. (Disp. 9/12 2011).
24. Helena Dahlberg: *Vikten av kropp. Frågan om kött och människa i Maurice Merleau-Pontys *Le visible et l'invisible**. (Disp. 16/12 2011).
25. Anna Tessmann: *The Good Faith: A Fourfold Construction of Zoroastrianism in Russia*. (Disp. 16/5 2012).
26. Rosmari Lillas: *Hendiadys in the Hebrew Bible. An Investigation of the Applications of the Term*. (Disp. 1/6 2012).
27. Mattias Bäckström: *Hjärtats härdar – folkliv, folkmuseer och minnesmärken i Skandinavien, 1808-1907*. (Disp. 2/6 2012).
28. Sigrid Schottenius Cullhed: *Proba the Prophet. Studies in the Christian Virgilian Cento of Faltonia Betitia Proba*. (Disp. 30/11 2012).
29. Wilhelm Kardemark: *När livet tar rätt form. Om människosyn i svenska hälsotidskrifter 1910–13 och 2009*. (Disp. 18/1 2013).

30. Jessica Moberg: *Piety, Intimacy and Mobility: A Case Study of Charismatic Christianity in Present-Day Stockholm*. (Disp. 15/2 2013).
31. Julia Nordblad: *Jämlikhetens villkor: Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken, 1880–1925*. (Disp. 26/4 2013).
32. Anne Ross Solberg: *The Mahdi Wears Armani: An Analysis of the Harun Yahya Enterprise*. (Disp. 13/6 2013).
33. Simon Sorgenfrei: *American Dervish: Making Mevlevism in the United States of America*. (Disp. 7/6 2013).
34. Cecilia Carlander: *Les Figures féminines de la Décadence et leurs implications esthétiques dans quelques romans français et suédois*. (Disp. 19/9 2013).
35. Tilda Maria Forselius: *God dag, min läsare! Bland berättare, brevskrivare, boktryckare och andra bidragsgivare i tidig svensk veckopress 1730–1773*. (Disp. 1/11 2013).
36. Hans Geir Aasmundsen: *Pentecostalism, Globalisation and Society in Contemporary Argentina*. (Disp. 10/1 2014).
37. Carina Agnesdotter: *Dikt i rörelse. Ingrid Sjöstrand och poesins retorik i kvinnornas fredsrörelse 1979–1982*. (Disp. 28/2 2014).
38. Robert Azar: *Förnuftets auktoritet. Upplysning och legitimitet hos La Motte, Thorild och Kundera*. (Disp. 9/5 2014).
39. Henrik Otterberg: *Alma natura, ars severa. Expanses & Limits of Craft in Henry David Thoreau*. (Disp. 21/11 2014).
40. Hjalmar Falk: *Det politisk-teologiska komplexet. Fyra kapitel om Carl Schmitts sekularitet*. (Disp. 12/12 2014).
41. Ann af Burén: *Living Simultaneity: On Religion among Semi-Secular Swedes*. (Disp. 23/4 2015).
42. Karolina Enquist Källgren: *Subjectivity from exile: place and sign in the works of María Zambrano*. (Disp. 22/5 2015).
43. Christoffer Dahl: *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. (Disp. 30/10 2015)