



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att spegla världen?

En kvalitativ textanalys av litteraturhistoriska
svenskläroböcker efter Gy2011

Namn: Anton Lindström
Program: Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Anna Nordenstam
Examinator: Olle Widhe
Kod: HT16-1150-018-LGSV1A

Nyckelord: Läromedel, postkolonialism, eurocentrism,
diskurser, paratexter, orientalism, Gy2011,
kvalitativ textanalys

Abstract

Syftet är att utifrån postkolonial teoribildning synliggöra de föreställningar om Västerlandet och Österlandet som återfinns i litteraturhistoriska läroböcker för gymnasiets svenskämne. Detta görs mot bakgrund av styrdokumentens föreskrifter om internationalisering och kulturell mångfald, och riktar sig därmed mot läroböcker utgivna efter Gy2011. Studien sker genom en kvalitativ textanalys av läroböckerna *Svenska timmar litteraturen* och *Hej litteraturen!* vilka är utgivna av Gleerups och Studentlitteratur. Undersökningen utgår från läroböckernas paratexter, nyckelord och dikotomier. Resultatet visar att läroböckerna är starkt präglade av en välvillighetsdiskurs, vilken yttrar sig genom att österländsk litteratur återfinns under särskilda rubriker. Läroböckerna speglar sedvänjan att konstruera Österlandet som en separat helhet, vilket reproducerar bilden av den Andre som homogen. Den österländska litteraturen blir genomgående västerländskt filtrerad då den värderas utefter vad den betytt för Västerlandet. Läroböckerna speglar även bilden av Österlandets degeneration och irrationalitet, vilket medverkar till att reproducera idén om det upplysta och rationella Västerlandet. Vidare visar studien på en frekvent förekommande åtskillnad mellan Vi och de Andra. Läroböckerna är präglade av en dold imperialism som framställer det västerländska perspektivet som universellt. Det finns en genomgående eurocentrism där Europa och Västerlandet framträder som en given och överlägsen utgångspunkt.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	4
1.1. Kanondiskussion och skolpolitiska utspel	4
1.2. Vad säger styrdokumentet?	5
1.3. Lärobokens betydelse för skolans undervisning	6
1.4. Varför granska läroböcker?	6
1.5. Lärobok, läromedel och pedagogisk text	7
2. Syfte och frågeställningar	7
2.1. Syfte	7
2.2. Frågeställningar	8
3. Teoretiska utgångspunkter	8
3.1. Postkolonialism	8
3.2. Diskurser	10
3.3. Teoretiska begrepp	11
4. Material och metod	12
4.1. Det produktorienterade perspektivet	12
4.2. Urval	12
4.3. Kvalitativ textanalys	13
4.4. Avgränsningar	14
4.5. Undersökningens begränsningar	14
5. Tidigare forskning	14
5.1. Läroboksforskning	14
5.2. Kulturbegreppet och filosofihistoriens eurocentrism	17
6. Resultat och analys	18
6.1. Läroböckernas paratexter	18
6.1.1. Svenska timmar litteraturen	18
6.1.2. Hej litteraturen!	19
6.2. Läroböckernas framställning av Österlandet	21
6.2.1. Svenska timmar litteraturen	21
6.2.2. Hej litteraturen!	26
6.3. Läroböckernas framställning av Västerlandet	29
6.3.1. Svenska timmar litteraturen	29
6.3.2. Hej litteraturen!	31
7. Sammanfattning och diskussion	34
8. Litteraturförteckning	38

1. Inledning och bakgrund

1.1. Kanondiskussion och skolpolitiska utspel

Globaliseringen har medfört att begreppen identitet och kultur både fått nya innebörder och blivit allt mer politiskt laddade. Frågor om kultur har i allt högre grad hamnat på den politiska dagordningen. I Sverige och flera andra länder är detta kopplat till två förändringsprocesser som i viss mån hänger samman. Det rör sig dels om uppkomsten av det som kallas för mångkultur, och dels de nya formerna av främlingsfientlighet (Eriksson m.fl. 1999: 14).

År 2006 förde folkpartiets riksdagsledamot Cecilia Wikström fram idén om en svensk kanon i debattinlägget ”Skapa svensk litteraturkanon” (*Sydsvenska Dagbladet* 2006-07-22). Wikström menar att de betydelsefullaste litterära verken borde tas fram, och betonar vikten av en gemensam litteratur och ett gemensamt språk. Förslaget väckte en livlig debatt och följdes upp med ännu ett utspel under valrörelsen 2010 då folkpartiet kom med förslaget att denna kanon även borde inkludera konst, film och musik (*Sydsvenska Dagbladet* 2010-07-31). Samma år skrev de sverigedemokratiska riksdagsledamöterna Mattias Karlsson och Josef Fransson motionen ”Införandet av en svensk kulturkanon”, där de för fram idén om en svensk kulturkanon efter dansk modell. Enligt Karlsson och Fransson skulle en sådan kanon vara viktig för ”den svenska identiteten” (riksdagen.se 2010-10-27). I *Kristdemokraternas skolrapport 2013* föreslås ett inrättande av en ”klassikerlista” bestående av film, litteratur, musik och dramatik som svenska elever ska ta del av i skolan. I rapporten uttrycks en oro för risken att elever förlorar kunskaper om ”vårt kulturarv”. Kanondebatten blossade senast upp i Almedalen 2016 när Ebba Busch Thor i sitt tal ägnade mycket tid åt att understryka vikten av att värna om ”svenska värderingar” (*Dagens Nyheter* 2016-07-06). I anslutning till detta anspelade Busch Thor på 2013 års förslag och framhävde återigen vikten av en klassikerlista.

Ämnet ter sig alltså högaktuellt i våra dagar och den här typen av utspel haglar numera tätt. Uttryck som ”den svenska identiteten” och ”vårt kulturarv” har blivit vanliga bland kanons försvarare. Idén om att en kanon skulle säkerställa undervisningens kvalitet förs också fram allt oftare (Lundahl 2009: 14).

1.2. Vad säger styrdokumentet?

Flera sentida forskare har emellertid pekat på att kulturer egentligen aldrig bestått av några homogena och avgränsade enheter med någon urskiljbar ”essens”. Dessutom har globaliseringen börjat lösa upp de kulturella kontexter som tidigare varit mer statiska (Eriksson m.fl. 1999: 14). Detta leder till att identiteter ständigt förändras i en process som snarare kan liknas vid en sorts ”kulturella flöden” (Eriksson m.fl. 1999: 14). Globaliseringens effekter återspeglas numera även i den svenska skolans styrdokument. Värdegrunden stipulerar att:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där [...] Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala. Internationella kontakter och utbildningsutbyte med andra länder ska främjas. (Skolverket, s. 5)

Den svenska skolan har också till uppdrag att upprätthålla ”ett internationellt perspektiv som ska bidra till att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet” (Skolverket, s.7). Skolan är ansvarig för att eleven ska kunna “samspeja i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia” (Skolverket, s. 9). Vidare syftar svenskämnet till att:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur [...] som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar (Skolverket, s. 160).

I svenskämnet ska eleverna också ges förutsättningar att utveckla kunskaper ”om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang”. Vidare ska eleverna få utveckla förmågan ”att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer [...] ” (Skolverket, s. 161). På skolverkets hemsida finns dessutom riktlinjer för det förebyggande arbetet mot främlingsfientlighet och rasism. Där framgår det tydligt att skolan ska motverka *ethnocentrism*, vilket definieras som:

grunden för det som kan utvecklas till en främlingsfientlig attityd. Det är ett begrepp som betecknar hur en grups egen historia, kultur, normer, seder och språk är den måttstock som används när andra grupper bedöms (www.skolverket.se 2016-12-08).

1.3. Lärobokens betydelse för skolans undervisning

Bland lärare finns det numera en utbredd benägenhet att sträva efter en "läroboksfri" undervisning (Lilja Waltå 2011: 13). Mycket tyder dock på att det från lärarnas håll ofta rör sig om en retorik som inte motsvarar vad som faktiskt sker i klassrummet. Katrin Lilja Waltå har pekat på att läroböcker fortfarande har en stor betydelse för både innehållet och organiseringen av skolans undervisning (Lilja Waltå 2011: 13). Även Boel Englund förklarar att läroboken har en mycket stark ställning i skolan. En stor majoritet av dagens lärare uppger att de använder läroböcker regelbundet eller nästan varje lektion. De lärare som uppger att de undervisar helt utan lärobok är ytterst få (Englund 2011: 281). Englund förklarar lärobokens starka ställning med att den är ett praktiskt redskap som underlättar lärarnas arbete. En del av lärobokens styrka är att den har en kunskapsgaranterande, disciplinerande och legitimerande funktion. Englund framhåller också lärobokens "gemensamhetsskapande och sammanhållande roll, både tankemässigt/ideologiskt och praktiskt" (Englund 2011: 282).

1.4. Varför granska läroböcker?

Med dagens debattklimat i bakgrunden blir skolverkets bestämmelser om internationalisering, kulturell mångfald och ett aktivt arbete mot etnocentrism än mer angelägna. Det fordrar också en kritisk granskning av hur den rådande undervisningskulturen egentligen motsvarar dessa föreskrifter. En produktorienterad granskning av en lärobok säger inte bara något om läroboken som sådan. Sten-Olof Ullström har beskrivit läroböcker som "koncentrerade uttryck för den faktiska undervisningskulturen" (Ullström 2007: 128). Med Ullströms ord i åtanke blottlägger en granskning alltså inte bara själva läroboken, utan även en del av den rådande undervisningskulturen.

I flera länder finns granskningsmyndigheter som kontrollerar läroböcker. Organisationer som Europarådet och UNESCO har i ljuset av Europas blodiga historia länge arbetat med noggranna kontroller av läroböcker. Olika lärobokskommissioner har sammansatts med syftet att revidera tendentiösa eller stereotypa beskrivningar som kan leda till att grupper sätts mot varandra (Karlsson 2011: 46). Numera är den svenska läroboksbranschen dock helt fri och staten granskar inte längre nya läroböcker (Lilja Waltå 2011: 41). De läroböcker som säljer är också de läroböcker som får fortsatt produktion.

Samtidigt pekar tidigare studier på att lärare på grund av ekonomiska, praktiska och framförallt tidsmässiga skäl inte granskar skolans läroböcker närmare. Många lärare låter läroböcker ligga till grund för undervisningen utan någon kritisk granskning (Lilja Waltå 2011: 142). Men en lärobok förmedlar ofrånkomligen en given kunskap- och ämnessyn. Författarens innehållsliga val visar vilken sorts kunskap som prioriteras och vilken karaktär svenskämnet bör ha (Lilja Waltå 2011: 15). Lärobokens av Englund utpekade ideologiska och gemensamhetsskapande funktion går heller inte att ta miste på (Englund 2011: 282). Dessutom läses läroboken av ungdomar varav många ännu inte utvecklat ett tillräckligt kritiskt tänkande som kan hjälpa dem till en mer distanserad läsning (Karlsson 2011: 45). Hans Almgren har pekat på att debatten om läroböckers värderingar är märkligt tyst i Sverige, samtidigt som läroböckerna är Sveriges mest lästa böcker (Almgren 2011: 347–348). Det finns alltså goda skäl för att läroböcker ska sättas under lupp och diskuteras.

1.5. Lärobok, läromedel och pedagogisk text

Det kan lätt uppstå en viss begreppsförvirring då *lärobok*, *läromedel* och *pedagogisk text* ofta används parallellt. Begreppet *pedagogisk text* kan referera till mer än bara en lärobok (Lilja Waltå 2011: 18). Det kan t.ex. röra sig om en enskild journalistisk text som används i utbildningssyfte. Ett *läromedel* skulle kunna ses som i stort sett allt som kan användas i syfte att lära. Den avgörande skillnaden mellan begreppen är att ett *läromedel* och en *pedagogisk text* inte nödvändigtvis behöver vara en *lärobok*. När begreppen diskuteras används de ofta synonymt. I mitt arbete stöder jag mig på Lilja Waltå som beskriver läroboken ”både som ett *läromedel* och en *pedagogisk text* (Lilja Waltå 2011: 19).

2. Syfte och frågeställningar

2.1. Syfte

Syftet är att utifrån postkolonial teoribildning synliggöra de föreställningar om Västerlandet och Österlandet som finns i två litteraturhistoriska läroböcker för gymnasiets svenskämne. Studien sker mot bakgrund av styrdokumentens föreskrifter om internationalisering och kulturell mångfald, och riktar sig därmed mot läroböcker utgivna efter Gyll.

2.2. Frågeställningar

- Hur framställs Västerlandet och Österlandet i läroböckernas paratexter?
- Hur framställs Österlandet i de särskilda avsnitt av läroböckerna som behandlar österländska författarskap?
- Hur framställs Västerlandet och Europa i de stycken där dessa nyckelord används?

3. Teoretiska utgångspunkter

3.1. Postkolonialism

Postkoloniala teoretiker ställer sig kritiska till att analysera samtiden som om kolonialismen var ett avslutat kapitel i mänsklighetens historia. De ser kolonialismen som något som fortfarande har sin kulturella prägel på världen. Den som främst kommit att förknippas med begreppet är Edward Said som lade grunden för det postkoloniala teoribygget i verket *Orientalism* (1978). Said beskriver hur en exotiserad bild av det farliga, irrationella och despotiska Österlandet har medverkat till att skapa idén om ett upplyst, demokratiskt och rationellt Västerland. Motsatsparen Västerlandet/Österlandet och Vi/de Andra har under lång tid konstruerats och reproducerats av filosofer, författare och poeter (Said 1978: 65). Till Västerlandet räknar Said USA och Europa, medan Mellanöstern, Asien, Latinamerika och Afrika tillhör Österlandet. Said talar om Orientalismen som en enhällig västerländsk institution som i slutet av 1700-talet började utöva makt över Orienten genom att:

Hantera den genom att göra yttranden om den, auktorisera synpunkter på den, beskriva den, kolonisera den, härska över den – kort sagt orientalismen som ett Västerlandets sätt att dominera och omstrukturera och utöva myndighet över Orienten (Said 1978: 65–66).

Said ser orientalismen som en diskurs, vilket är en förutsättning för att förstå dess oerhörda samhällseliga inflytande allt sedan upplysningen (Said 1978: 66). Även om västvärldens skildringar av öst kan vara både välmenande och initierade är det svårt att inte se dem mot bakgrund av Europas koloniala historia. Said påstår att all västligt producerad akademisk kunskap om Orienten på ett eller annat sätt är ”färgad, påverkad och kränkt av den politiska verkligheten i stort” (Said 1978: 76). Även litteraturvetaren Jonathan Culler ställer sig kritisk till den eurocentriska traditionen inom litteraturhistoria där idén om Västerlandet formats efter den förlegade bilden av de Andra i Österlandet. Han vill istället anlägga ett globalt perspektiv, vilket bäst sker genom att litteraturen behandlas tematiskt. Ett sådant internationellt och

tematiskt förhållningssätt skulle bättre spegla samtidens kulturella verklighet (Culler 2006: 238–239).

En viktig postkolonialt inriktad tänkare i Edward Saids fotspår är litteraturvetaren Homi Bhabha. Han gör en distinktion mellan kulturell mångfald och kulturell skillnad. Den kulturella mångfalden uppmuntras ofta i teorin samtidigt som den förhindras i praktiken (Bhabha 1990: 283). Den dominerande kulturen etablerar en norm som tycks säga att andra kulturer förmodligen är bra, men samtidigt måste anpassas efter värdsamhällets uppställda villkor. Detta beskrivs som ett sätt att på samma gång skapa kulturell mångfald och förhindra kulturell skillnad (Bhabha 1990: 284).

Gayatri Chakravorty Spivak är ytterligare en tänkare inom den postkoloniala skolan som haft stor betydelse. Hon hävdar att vi måste avlära oss vad vi tidigare lärt oss. Detta innebär att vi lär oss underifrån, vilket den traditionella västerländska utbildningen inte gett oss förutsättningar för. Spivak menar att vår utbildning har uppmärksammat oss på en del av verkligheten, och samtidigt satt upp skygglappar för andra. Vi behöver därför få syn på hur vi skapar kunskap och hur det påverkar hur vi uppfattar verkligheten. Annars uteblir några nya intryck (Spivak 2003: 36). Hon kritiserar även idén om de mänskliga rättigheterna då hon menar att den är stark präglad av en imperialism (Spivak 1991: 275). Det är inte själva rättigheterna som ifrågasätts, utan snarare västerlandets tolkningsföreträde och ensamanspråk på dessa. Spivak har även pekat på att västerländska institutioner haft makten att definiera vilken kunskapssyn som ska råda. Denna makt styr också synen på vem som kan tala, och behöver så en marginaliserad grupp att positionera sig gentemot (Spivak 1999: 283). Benägenheten att framställa sitt eget perspektiv som universellt ingår i en dold maktutövning som exkluderar andra röster och framhäver det västerländska som norm.

I likhet med Spivak talar historikern och översättaren Lawrence Venuti om att vi bör undvika att ”domesticera” icke-västerländsk litteratur till ett klassiskt västerländskt format. Denna domesticering innebär att man stryker särdrag vilka kan bidra till att texten upplevs svårtillgänglig eller främmande (Venuti 2008: 16–17). Det motsatta diket vi kan hamna i är förfråmligandet, vilket innebär att det som avviker från den västerländska normen cementeras som främmande (Venuti 2008: 97). Det kan handla om att författaren/översättaren har kvar främmande uttryck eller namn i texten. Genom kursivering av orden markeras författarskapens som främmande och exotiska. Kursiveringen insinuerar att det inte är möjligt att finna motsvarande ord på författarens eget språk. På så vis bildas en outsagd men

avgörande åtskillnad mellan vi och dem.

Det kan tilläggas att kolonialismens arv påverkar bildandet av kulturella identiteter i alla västvärldens mångkulturella samhällen (Eriksson m.fl. 1999: 14). Frågan om kolonialismens kulturella och identitetsmässiga effekter berör inte bara de gamla kolonialmakterna och dess tidigare kolonier. Catharina Eriksson m.fl. har framhållit att också de länder som inte deltog direkt i koloniseringen, däribland Sverige, i någon mening blir berörda. Viljan att avgränsa och definiera vad som är svenskt, och därmed hur vi ser på andra kulturer, ska enligt ett postkolonialt synsätt undersökas i förhållande till globala processer (Eriksson m.fl. 1999: 17). Eriksson m.fl. påpekar också att identitet i vår globaliserade värld skapas tillfälligt i varje given situation. En i någon bemärkelse allmängiltig solidaritet kan således endast uppstå genom att kulturella identiteter är både ”gränsöverskridande och accepterar skillnader bortom det som förenar” (Eriksson m.fl. 1999: 48).

Nämnavert är också att postkolonialismen är influerad av poststrukturalismen, vilket är en teoribildning som understryker språkets roll för vårt skapande av institutioner, identiteter och politik. Hela vår värld struktureras av vårt språk då den ständigt blir producerad och reproducerad genom våra språkliga praktiker (Eriksson m.fl. 1999: 18). Likartade synsätt återkommer i metodavsnittet.

3.2. Diskurser

Idén om diskurser har varit viktig för den postkoloniala teoribildningen. En diskurs kan i korthet förklaras som ett sorts kluster av olika uttalanden. Enligt Michel Foucault avgör diskurser det som måste sägas, kan sägas eller är uteslutet att säga. Foucault menar vidare att sanning kan få en diskursiv effekt. Med detta menas att uppfattningen om vad som är sant i en diskurs får effekter oavsett om det aktuella påståendet är faktabaserat eller inte (Foucault 1969: 151). En eurocentrisk diskurs som utgår från Europa som världens, människans och litteraturens mittpunkt får därmed praktiska konsekvenser och påverkar hur människor behandlar varandra. En bok kan på så vis forma läsarens verklighetsuppfattning och syn på sanning, vilket understryker dess maktposition. Enligt Foucault är kunskap inte resultatet av någon objektiv vetenskap utan snarare en ideologiskt färgad maktutövning. Foucault menar att alla samhällen har sina respektive ”sanningsregimer” som avgör vilka diskurser som kan

accepteras och får status som sanning (Foucault 1980: 131). Idén med diskursanalysen är att försöka blottlägga diskursernas föreställningar och sanningsanspråk.

Intressant att lyfta fram är också idéhistorikern Mikela Lundahl som visat att etiketteringen av viss litteratur som ”fjärranfiction” eller ”tredjevärldenlitteratur”, sker inom vad hon kallar en ”väl villighetsdiskurs” (Lundahl 2009: 46). Etiketteringen har det väl villiga syftet att lyfta fram den tystade och marginaliserade litteraturen, men gör den istället till särskilda kategorier. Den västerländska litteraturen som anses ha ett egenvärde och läses för sina filosofiska och estetiska kvaliteter framstår därmed som överordnad dessa avvikande kategorier vars litteratur snarare läses av rättviseskäl. Litteraturen i de särskilda kategorierna har visserligen belysts av författaren, men riskerar samtidigt att bli märkt som ointressant.

3.3. Teoretiska begrepp

Magnus Persson beskriver upplevelsen av en kluvenhet i sin granskning av kulturbegreppet. I en ansats att kritisera begreppet utifrån ett jämlikhetsperspektiv blir det ändå nödvändigt att använda det. Även om vi skulle vilja sluta använda det verkar det djupt rotat i vår föreställningsvärld (Persson 2007: 22). På samma vis är det problematiskt att använda motsatsparen *Västerlandet/Österlandet* och *Vi/de Andra*, även om syftet är att kritiskt granska förekomsten av dessa dikotomier. I en ansats att synliggöra dem blir användningen av dem oundviklig. Enligt Persson kan en företeelse dock inte försvinna genom att en forskare slutar använda vissa beteckningar för den. Det är emellertid viktigt att hela tiden vara medveten om att det inte rör sig om några neutrala begrepp. Persson pekar på att begreppen ofta ges en självklarhet och naturlighet som bör undvikas. Vi bör försöka se det bekanta och ”naturliga” från nya infallsvinklar (Persson 2007: 21). Från en postkolonial utgångspunkt bör även forskaren upprätthålla en medvetenhet om sin egen position om denne är västerlänning. Utan eftertänksamhet kan själva användandet av begreppen bidra till att befästa dem och ge dem legitimitet. Nödvändigheten av att i en kritisk textanalys ändå använda begreppen förklaras närmare i metodavsnittet.

I inledningen nämndes begreppet *ethnocentrism*, vilket som sagt innebär att ”en grups egen historia, kultur, normer, seder och språk är den måttstock som används när andra grupper bedöms” (www.skolverket.se 2016-12-08). Den västerländska och europeiska formen av *ethnocentrism* brukar benämnas *eurocentrism*, vars mer preciserade innebörd gör det till ett

mer passande verktyg i förestående läromedelsanalys. I eurocentrismen ingår en världsbild där Europa ensidigt framhålls som ett givet centrum. Kulturella förändringar skildras från europeisk horisont, medan andra världsdelaers betydelse ofta negligeras. Jonathan Culler argumenterar för att den traditionella eurocentrismen bör överges, för att istället ersättas av ett mer globalt förhållningssätt till litteratur, vilket bättre skulle svara mot dagens kulturella verklighet. Culler menar att den eurocentriska hållningen är förlegad, då han i likhet med Said (1978) pekar ut hur bilden av Europa och Västerlandet i stora drag definierats i förhållande till de Andra i Österlandet (Culler 2006: 238–239).

4. Material och metod

4.1. Det produktorienterade perspektivet

Lilja Waltå visar hur den läromedelsforskning som finns kan delas in i tre kategorier. Utifrån det *produktorienterade perspektivet* fokuseras det på att göra analyser av läroböckernas innehåll. Det *användarorienterade perspektivet* granskar hur läroböckerna används i klassrummet. Det *processororienterade perspektivet* intresserar sig för processen som föregår att eleven får boken i sin hand (Lilja Waltå 2011: 23). De användarorienterade och processororienterade undersökningsformerna är ganska ovanliga, vilket dels beror på att läroboksförlagen är ytterst hemlighetsfulla med försäljningssiffror. Förestående studie räknas till det produktorienterade perspektivet då det är läroböckernas innehåll som undersöks. Samtidigt vägs en intervju med en av författarna in, då den räknas till lärobokens paratexter.

4.2. Urval

Christoffer Dahl pekar på att den vanligaste urvalsprincipen vid läromedelsanalyser brukar vara att inrikta in sig på de läroböcker som är populärast vid en viss tidpunkt (Dahl 2015: 22). Detta tillvägagångssätt blir dock allt svårare då utbudet på läroboksmarknaden växer mycket snabbt. Mängden läroböcker ökar hela tiden, bara de fem största förlagen ger idag ut över 40 titlar (Dahl 2015: 22). Att välja ut läroböcker för analys har i och med denna utveckling blivit mycket svårare. En intressant ingång vore att utgå från de bäst säljande läroböckerna.

Läromedelsförlagen betraktar dock sina försäljningssiffror som företagshemligheter (Dahl 2015: 22, Lilja Waltå 2011: 23). Valet av läroböcker för förestående analys har emellertid fallit på *Svenska timmar litteraturen* som är skriven av Svante Skoglund, och *Hej litteraturen!* som är skriven av Pia Cederholm. Dessa läromedel valdes då de är utgivna av Gleerups och Studentlitteratur vilka är två av de största läroboksförlagen i Sverige (Dahl 2015: 22). Ett annat viktigt kriterium har varit att de är utgivna efter Gy2011. *Svenska timmar litteraturen* utkom i sin tredje reviderade upplaga 2012, och *Hej litteraturen!* utkom i sin allra första upplaga 2013.

4.3. Kvalitativ textanalys

Studien är av kvalitativ art och består av en textanalys som vill synliggöra de föreställningar om Västerlandet/Österlandet och Vi/de Andra som kan tänkas finnas i läroböckerna. I sin genusanalys av litteraturhistoriska översiktsverk *Stjärnor utan stjärnbilder* (1997) framhåller Anna Williams att det är via en kvalitativ analys som texternas värderingar och förhållningssätt främst framkommer. Det är så vi förstår hur ett orättvist särskiljande fungerar och varför vissa författare ges företräde (Williams 1997: 19). I likhet med Williams perspektiv utgår även denna undersökning från hur traditioner förs vidare, hur författarskap beskrivs och placeras in i olika litterära strömningar, samt hur ett särskiljande verkställs.

Historikern Knut Kjeldstadli beskriver olika tekniker för kvalitativ textanalys. En strategi för att närma sig textens dolda mening kan vara att ringa in återkommande nyckelord som verkar meningsbärande (Kjeldstadli 1992: 179). Texter kan vara uppbyggda kring olika motsatspar såsom natur/kultur och manligt/kvinnligt. För att kunna se textens mening i ett konkret fall blir det nödvändigt att också urskilja vad motpolen är. I förestående undersökning blir som tidigare nämnt dikotomier som Vi/de Andra och Västerlandet/Österlandet aktuella. Kjeldstadli talar också om att granska användningen av andra ord som laddas med speciell innebörd. Det kan handla om hur författaren väljer vissa ord framför andra i beskrivningen av olika sociala grupper. Det blir också intressant att se var författaren placerar sig själv i relation till ämnet och hur denne talar till och ser på sina läsare. Detta kan förklara vilken mening författaren lagt i texten (Kjeldstadli 1992: 183). Läsaren bör vid en analys även lyssna efter ”textens tomrum” (Kjeldstadli 1992: 180). Om det är påtagligt att någonting saknas i texten bör det ringas in. Det som undviks eller utesluts kan säga mycket om texten.

Litteraturteoretikern Gérard Genette talar om *peritexter* och *epitexter*. Peritexter avser de upplysande texterna närmast boken som baksidestext och förord. Epitexterna syftar till de texter som förmedlas av författaren och media i t.ex. recensioner och intervjuer (Genette 1997: 5). Tillsammans utgör de vad Genette kallar *paratexter*. Textanalysen i föreliggande studie kommer att inledas med en granskning av dessa paratexter. Detta då de har en metatextuell funktion som presenterar läroböckernas litteratursyn och hur innehållet bör bearbetas. Med Genettes ord fungerar de som ”a ’vestibule’ that offers the world at large the possibility of either stepping inside or turning back. It is an ’undefined zone’ between the inside and the outside” (Genette 1997: 2). Undersökningen inleds således med en granskning av läroböckernas paratexter då de visar vilka perspektiv som ges förtur.

4.4. Avgränsningar

Den första delen av analysen fokuserar på läroböckernas paratexter. Sedan analyseras de sidor som behandlar Österlandet och österländska författarskap. Dessa sidor blir desto mer intressanta för analysen då det i båda läroböckerna rör sig om mycket små och tydligt avgränsade avsnitt, vilket fordrat en närläsning av dessa sidor. Den avslutande analysen av läroböckernas berättelse om Västerlandet och Europa utgår från de stycken där dessa nyckelord förekommer.

4.5. Undersökningens begränsningar

Förestående kvalitativa undersökning är inte generaliserbar då urvalet av läroböcker är mycket begränsat. Resultat kan inte generaliseras till fall som inte behandlats i studien. Undersökningen skulle dock kunna upprepas utifrån samma teori och metod, och uppgifterna som framkommer i undersökningen kan ses som pålitliga. Detta kräver emellertid att den som vill upprepa studien tolkar uppgifterna likadant (Eliasson 2013: 15–16).

5. Tidigare forskning

5.1. Läroboksforskning

Caroline Graeske har genomfört en intersektionell granskning av läroböckerna *Den levande litteraturen, Texter och tankar* och *Ekengrens svenska*, vilka alla tillkom efter Lpf 94. Dessa

läroböcker verkar tämligen opåverkade av de senaste decenniernas forskning om genus och kanon. Manliga författare och västerländska författarskap är fortfarande klart överrepresenterade. Detta medan kvinnliga författare och icke-västerländska författarskap är marginaliserade (Graeske 2010: 132). I en mer processororienterad studie har hon även undersökt hur läromedelsförfattare och förläggare arbetat med läroböcker i förhållande till Gy11. I studien är både författarna, läromedelsutvecklarna och förlagen anonymiserade. Nya forskningsrön tycks inte ha någon nämnvärd påverkan för de nya läromedlens utformning och att det verkar stå författarna helt fritt att välja stoff till sina läroböcker. En av dem uttrycker det som att förläggarna ”trycker nästan allt” (Graeske 2013: 64). I sin senaste studie har Graeske undersökt sex läromedel utkomna efter Gy11. Den visar att läroböckernas fördelning mellan manliga och kvinnliga författarskap fortfarande är ojäm, vilket speglar samhällets maktordning (Graeske 2015: 78). De kvinnliga författarskapen är inte bara marginaliserade på ett kvantitativt plan, utan även kvalitativt. Kvinnliga författarskap särskiljs genom att beskrivas under rubriker som ”kvinnliga röster”. Detta placerar dem vid sidan av den litterära mittfåran och förutsätter en manlig norm (Graeske 2015: 79). I studien framkommer även att läromedel riktade till studieförberedande och yrkesförberedande program tydligt skiljer sig åt i fråga om läsarter och arbetsuppgifternas utformning. Detta trots att Svenska 1 enligt Gy11 innehåller samma mål oavsett program. Vidare framgår att fiktionen i läroböckerna sällan ges ett egenvärde. Den fyller istället funktionen att träna upp läs- och skrivförmågor, snarare än att träna det kritiska tänkandet och analysförmågan (Graeske 2015: 81). I en anonymiserad intervju uppger förlagen att ”ingen ska känna sig exkluderad” och att värdegrunden är ”en ständigt levande fråga” (Graeske 2015: 94). Förlagen påstår dessutom att deras författare menar att ”vi främst först måste förstå vår egen kultur. Dessutom är den dominerande [...] Först måste vi förstå vår vilka vi är för att i ett annat skede kunna öppna oss och förstå *andra*” (Graeske 2015: 94, min kurs.). Vidare finns föreställningen om att litteraturen ”hjälp oss att förstå *andra* människor i *andra kulturer*, men också *oss själva* i *vår egen kultur*” (Graeske 2015: 96, min kurs.). Det framgår även att det vid ett av de anonymiserade förlagen finns en ”check-lista” vilken riktar sig till läromedelsförfattarna. Denna lista ska delvis behandla värderingsfrågor, men utomstående tillåts inte ta del av den (Graeske 2015: 95).

Katrin Lilja Waltå studerar läroböcker i svenska för olika yrkesförberedande program. I studien framkommer att dessa läroböcker förutsätter en instrumentellt fokuserad läsare som är tämligen ointresserad av litteratur. Därtill visar sig en ämnessyn som reducerats till det rent färdighetsinriktade. Lilja Waltå har inte mångfaldsfrågor som huvudfokus, men det

framkommer att inte en enda av de sex undersökta läroböckerna överhuvudtaget vidrör ett icke-västerländskt perspektiv (Lilja Waltå 2011: 61). Lilja Waltå menar att texturvalet är ett uttryck för en litteratursyn som inte betraktar läsning som ett sätt att få insikt i andra kulturer än den snävt västerländska. Det pekar alltså på en etnocentrisk kunskapssyn (Lilja Waltå 2011: 64). I sin avhandling *Äger du en skruvmejsel?* (2016) granskar Lilja Waltå nya upplagor av läroböcker riktade till yrkesförberedande program som reviderats efter Gy11. Dessa jämförs sedan med de gamla utgåvorna som utkommit före Gy11. Studien visar att de nya läroböckerna ger ett första intryck av att vara helt omarbetade. Vid en närmare granskning blir det emellertid uppenbart att innehållet förändrats ytterst lite i jämförelse med de tidigare upplagorna (Lilja Waltå 2016: 266). Texter och uppgifter från de äldre upplagorna har följt med i de nya. Likaså uppvisar modelläsarna i de nya böckerna stora likheter med föregångarna. Läroböckernas texturval är fortfarande mycket västerländskt och manligt (Lilja Waltå 2016: 267). Läroböckerna för de yrkesförberedande gymnasieprogrammen uttrycker fortfarande en svensk norm och en etnocentrisk kunskapssyn. Den rent färdighetsinriktade ämnessynen kvarstår, liksom den underliggande synen på eleverna som ointresserade av skönlitteratur (Lilja Waltå 2016: 269).

I sin avhandling *Litteraturstudiets legitimeringar – analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan* (2015) synliggör Christoffer Dahl hur gamla traditioner lever vidare i läroböcker som präglas av en starkt kanoninriktad litteraturhistoria. Samtidigt påvisas att det finns tendenser som går mot traditionen, men samtidigt ifrågasätts substansen i dessa (Dahl 2015: 282). Läroböckerna försöker ofta locka in i läsaren genom att framställa författarskap på ett mer spektakulärt och underhållande vis. Konstigt nog utmärks samma läromedel av en frånvaro av samtida populärlitteratur. Dahl pekar även på att läroböckerna inte tillräckligt väl lyckas förse eleverna med det analytiska förhållningssätt som är nödvändigt för att utveckla ett kritiskt tänkande (Dahl 2015: 283). En viktig slutsats är att litteraturstudiet sällan för med sig ett kritiskt perspektiv och att anknytningen till forskning överlag är svag (Dahl 2015: 292). En vanlig legitimering för att studera litteraturhistoria och läsa litteratur är att det ger insikt och kunskaper om kulturarvet, existentiella frågor och hur historien formar nuet. Det är även vanligt att läroböckernas röst uttrycker värderande påståenden (Dahl 2015: 288). Avhandlingen visar att Gy11 inte har bidragit till att skapa en mer likvärdig och enhetlig litteraturförmedling.

5.2. Kulturbegreppet och filosofihistoriens eurocentrism

Magnus Persson har granskat användningen av kulturbegreppet i läroböcker och läroplaner efter det han kallar ”den kulturella vändningen” (Persson 2007: 28). Persson visar hur begreppet fått en allt mer framskjuten position, men används i de mest mångskiftande bemärkelser. Den nu så frekventa användningen av begreppet påverkar våra uppfattningar om Vi och de Andra genom ett ökat särskiljande ”mellan de som befinner sig innanför eller utanför den föreställda gemenskapen” (Persson 2007: 219). Vidare pekar Persson på faran i att göra jämförelser mellan olika kulturer. Detta då det i och med jämförelsen verkar förutsättas att kulturer är homogena och således kan jämföras utifrån olika utmärkande karaktärsdrag (Persson 2007: 24) Här finns också idén om den homogena svenska kulturen, vilken också ofta blir en underförstådd utgångspunkt (Persson 2007: 42). Undersökningarna visar att det återigen går att se en ambition att skapa en enhetlig kultur (Persson 2007: 119).

Det finns en föreställning om att arabisk filosofi knappt haft något inflytande över den västerländska idéhistorien, vilket varit tydligt i många svenskproducerade översiktsverk som använts som kurslitteratur. Idéhistorikern Klas Grinell har påvisat hur missvisande denna föreställning är (Grinell 2009: 75). I en undersökning av de senaste decenniernas idéhistoriska litteratur finner Grinell att det endast skett en marginell förbättring. Det är inte bara den västerländska snedvridningen i översiktsverken som är problemet. Det också är vanligt med grundlösa resonemang om att den västerländska dominansen skulle vara befogad. Skälen som anges kan t.ex. utgå från en föreställning om att den arabiska filosofin inte utvecklats, eller att den västerländska traditionen utvecklats fristående. Filosofihistoriens eurocentrism tycks visserligen brytas ibland, men i dessa fall rör det sig ofta om att det västerländska förnuftet varit på en kortvarig utflykt i den arabiska kulturen (Grinell 2009: 74). Den blir en sorts förvar där västerlandets förnuft tillfälligt legat orört, innan det återvänt hem och fått tillbaka sin vitalitet. Grinell visar att den tyske filosofen Hegel var med och etablerade den filosofihistoriska genren med sitt verk *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* (Grinell 2009: 82). Det lilla stycke Hegel ägnar åt arabiskt tänkande återfinns i anslutning till medeltidens filosofi. Hegel ägnar större delen av sidutrymmet åt att visa hur Aristoteles via araberna förmedlats till kristenheten. Grinell förklarar hur den av Hegel konstruerade berättelsestrukturen ännu kan leva kvar i vissa av dagens översiktsverk. Den arabiska filosofin tas med i egenskap av att vara en betydelsefull förmedling av Aristoteles (Grinell 2009: 83). Den har bidragit till att återlämna antikens tillfälligt förlorade arv till Europa, men ägnas inget

intresse i sig själv (Grinell 2009: 86). Flera idéhistoriska översiktsverk ger uttryck för en godtycklighet när det kommer till faktakontroll och avgränsningar i sina skildringar av arabiskt tänkande. Grinell förklarar att översiktsverkens författare aldrig skulle ta sig sådana friheter om det handlade om sådant som räknades till deras eget arv. Han efterlyser en större försiktighet i mötet med obekanta områden istället för svepande och kategoriska formuleringar om ämnen man saknar förtrogenhet med (Grinell 2009: 104). Denna snäva tvärsäkerhet härleds till orientalismen som gjort det oreflekterade uteslutandet till en rutin.

6. Resultat och analys

Den första delen av resultatet fokuserar på läroböckernas paratexter. Sedan presenteras de sidor som behandlar Österlandet och österländska författarskap. Avslutningsvis behandlas läroböckernas berättelse om Västerlandet och Europa utifrån de stycken där dessa nyckelord förekommer. Analys sker kontinuerligt i takt med att resultatet presenteras.

6.1. Läroböckernas paratexter

6.1.1. Svenska timmar litteraturen

Lärobokens baksidestext förklarar att det är den ”tredje, rejält uppdaterade versionen” av läroboken, och att eleven ges en ”gedigen, perspektivrik och underhållande genomgång av den västerländska litteraturhistorien, från antiken till absurdismen”. Vidare anges att läroboken (tillsammans med antologin och språkboken) täcker in kurs ”1, 2 och 3 under Gy 2011”. Trots den rejäla uppdateringen är det alltså redan från början tydligt uttalat att det rör sig om att Västerlandet är den givna utgångspunkten. Bokens kronologiska upplägg presenteras också. Redan här kan knytas an till Cullers kritik av den eurocentriska traditionen inom litteraturhistoria där idén om ”den västerländska litteraturhistorien” ofrånkomligen förutsätter en underförstådd idé om Österlandet. Culler menar detta kan undvikas genom att ett globalt perspektiv anläggs, vilket bäst sker genom att litteraturen behandlas tematiskt (Culler 2006: 238–239). Lärobokens upplägg står dock i kontrast till baksidestextens tal om att boken anknyter till ”aktuell litteraturforskning”. Exakt vad ”Västerlandet” är framgår heller inte, utan läsaren antas förstå vad som innefattas i begreppet, och vad som inte gör det.

I Skoglunds förord ”Varför litteraturhistoria?” finns ett genomgående vi-tilltal som t.ex. ”Vi

dramatiserar[...]Vi leker med orden. Vi ljuger[...]Vi läser för att roas”. Kanske mest intressanta blir formuleringar som ”[...]det är bara under de senaste hundra åren som författare i vår del av världen kunnat skriva i stort sett vad de vill[...]”(Skoglund 2012: 3, min kurs.).

Med baksidestextens tal om det västerländska i åtanke anas här början på en eurocentrisk diskurs som utgår från ett ”vi”, i ”vår del av världen”. Västvärlden blir alltså människans och litteraturens mittpunkt. ”Vi” blir ett meningsbärande nyckelord i förordet och utgör ofrånkomligen ena halvan i dikotomin Vi/de Andra. Här går tankarna till Magnus Persson som talar om att ”de Andra” kan kännetecknas av en sorts ”närvarande frånvaro” (Persson 2007: 43). Förordet avslutas med ”Litteraturhistorien visar vägen till de bästa berättelserna, de mest engagerade dikterna och de mest omskakande pjäserna”. Att denna litteraturhistoria som förtjänar dessa superlativ även är den västerländska sägs inte rakt ut, men kan förmodas med baksidestextens tal om ”den västerländska litteraturhistorien” i åtanke.

6.1.2. Hej litteraturen!

Baksidestexten förklarar att boken följer en klassisk kronologisk inordning. Samtidigt ska kapitlen även följa upp med ”det som hände före, efter och samtidigt någon annanstans”. Efter en granskning av innehållsförteckningen kan det konstateras att detta avgränsas till underkapitlen ”Före grekerna”, ”Efter grekerna”, ”Tusen och en natt”, ”I Bysans”, ”Före medeltiden” och ”Samtidigt i Japan” (Cederholm 2013: 3–4). Företrädesvis hamnar dessa i slutet av huvudkapitlen som en sorts tillägg. ”Någon annanstans” uttrycker både att det finns ett givet centrum och periferi, men avslöjar också en lättvindig syn på vissa områden som riskerar att bli ett diffust ”någonstans”. I förordet finns ett vi-tilltal: ”[...]när vi nu strax påbörjar vår resa genom litteraturhistorien [...]” (Cederholm 2013: 8).

Till varje exemplar av *Hej litteraturen!* medföljer en aktiveringskod för den digitala delen av läromedlet på Studentlitteraturs webbplats. Det digitala läromedlet innehåller videoavsnitt om de olika litterära epokerna, en digital version av läroboken samt en intervju med författaren. Intervjulänken leder till ett videoklipp på utbildningsradions webbplats där Pia Cederholm är med i serien ”En bok, en författare” (<http://urskola.se/Produkter/182550-En-bok-en-forfattare-Hej-litteraturen#start=705>). Intervjun har en framskjuten plats som inte går eleverna förbi när de loggar in, och kan betraktas som ett epitext.

På frågan om varför litteraturhistoria är viktigt svarar Cederholm att ”det är jätteviktigt att

förstå sammanhanget texterna har tillkommit i. Det är en klangbotten för hela vår kultur” (Cederholm 2014, 01:56). Vidare förklarar hon att:

Historia är allt om hur människor haft det tidigare och har satt ramarna för vad man kan och behöver skriva, vilka texter som har bevarats, vilka som kanoniserats, och blivit de bästa texterna, de klassiska. De texterna har jag skrivit om (Cederholm 2014, 03:24).

På frågan om hur detta urval gjordes svarar Cederholm:

Jag hade ramarna, de elva halvtimmeprogrammen i serien. I dem citeras smakprov ur hela världslitteraturen. Sen la jag till mina favoriter. Jag har lagt till sånt som jag tycker absolut måste vara med (Cederholm 2014, 04:04).

Därefter påpekar programledaren att det i mångt och mycket är västerlandets litteraturhistoria, och att det finns många elever med andra bakgrunder som ska ta del av litteraturen. På frågan om hur Cederholm ser på att det inte finns med författare från andra bakgrunder svarar hon:

Det finns någon här och där. Vi deklarerar ju att det här är västerlandets litteraturhistoria. Samtidigt så tycker jag att om man kommer hit och flyttar till Sverige och lär sig svenska, så behöver man få det här presenterat för sig. För det här är bakgrunden till den litteratur som skrivs i Sverige i dag. Men om jag vet att en elev har arabisk, kinesisk eller mexikansk bakgrund plockar jag ju in sådana texter själv, eller anspelar på dem, absolut. Men det här är vår litteraturhistoria, och vi visar den för alla (Cederholm 2014, 12:09).

På frågan om hur läroboken skulle kunna se ut om hundra år svarar Cederholm:

[...]om hundra år finns nog de flesta av de här författarna kvar, som ett omistligt kulturarv som vi behöver föra vidare (Cederholm 2014, 17:28).

Cederholms uttalande om urvalet kan jämföras med Graeskes undersökningar som visat att det verkar stå läroboksförfattarna helt fritt att välja stoff till sina läroböcker (Graeske 2015: 100). Det näst sista citatet kan också jämföras med Graeskes senaste undersökning som pekar på läromedelsutvecklarens tal om att göra innehållet relaterbart för alla elever, samtidigt som läromedelsförfattare förklarar att ”vi främst först måste förstå *vår egen kultur*”, vilken ”dessutom är den dominerande.” (Graeske 2015: 94, min kurs.). Cederholms uttalande påminner även om läroboksförfattarna i Graeskes undersökning som menar att ”vi” först måste förstå ”vilka *vi* är” innan vi kan möta förstå ”andra” (Graeske 2015: 94), och att litteraturen ”hjälp oss att förstå *andra* människor i *andra kulturer*, men också *oss själva* i *vår egen kultur*” (Graeske 2015: 96, min kurs.).

Cederholms formuleringar om ”en klangbotten för hela vår kultur” och ”ett omistligt kulturarv” stämmer överens med Magnus Perssons iakttagelser om kulturbegreppets allt mer

framskjutna position efter ”den kulturella vändningen” (Persson 2007: 28). Enligt Perssons tes skulle Cederholms användning av begreppet peka på en underliggande uppfattning om Vi och de Andra, då det innefattar ett särskiljande ”mellan de som befinner sig innanför eller utanför den föreställda gemenskapen” (Persson 2007: 219). Cederholms resonemang verkar bygga på att kulturer är homogena, vilket i förlängningen kan leda till att de också jämförs utifrån olika utmärkande karaktärsdrag. Häri återkommer också idén om att den svenska kulturen är homogen, vilken blir en underförstådd utgångspunkt. I det avseendet bekräftar Cederholms uttalanden Perssons slutsats om att det åter går att se en ambition att skapa en enhetlig kultur (Persson 2007: 119). Cederholms uttalande om att ”det här är bakgrunden till den litteratur som skrivs i Sverige idag”, som en motivering för den västerländska dominansen, kan också ses i ljuset av föreställningen om en homogen svensk kultur. Dikotomin om Vi/de Andra blir kanske som mest tydlig när Cederholm tillägger att ”det här är vår litteraturhistoria”. Det framgår tydligt att det finns ett *vi*, vilket utifrån ett dekonstruktionistiskt perspektiv förutsätter ett *dem*. I ljuset av Genettes beskrivningar av paratexten som en vestibul vilken erbjuder läsaren möjligheten att antingen ”stiga in eller vända tillbaka”, och som en zon mellan ”innanför och utanför” (Genette 1997: 2), blir Cederholms uttalanden problematiska. Uttalandena rimmar illa med skolverkets ovannämnda skrivningar mot etnocentrism och bejakandet av ett globalt perspektiv som ska främja kulturell mångfald.

6.2. Läroböckernas framställning av Österlandet

6.2.1. Svenska timmar litteraturen

Fyra av *Svenska timmars* 352 sidor ägnas åt österländsk litteratur, vilket fordrat en närläsning av dessa få sidor. Sidorna utgör ett litet underkapitel till medeltiden med rubriken ”Arabisk, persisk och japansk kulturblomstring” (Skoglund 2012: 74). Said förklarar att det finns en tradition av att koncentrera föreställningen om Orienten till en separat helhet (Said 1978: 322), vilken här gör sig påmind. Han pekar på att västvärldens orientalism konstruerat en homogen form av den Andre. Detta för att kunna bilda en gemensam och sammanhängande europeisk identitet som kan betecknas som ”väst”.

Texten inleds med en kort beskrivning av islams framväxt och utbredning. Det förklaras att ”en stor del av det antika arvet inom t.ex. filosofi och vetenskap, särskilt det grekiska, kom ’tillbaka’ till Europa via arabiska lärde”, och att ”Den muslimske filosofen AVERROËS (1126-1198) betydde mycket för förmedlingen av Aristoteles filosofi, som hade stort

inflytande på teologer som THOMAS AV AQUINO och ABÉLARD.” Efter det följer konstaterandet att ”Averroës var verksam i spanska Cordoba[...]på 900-talet”, varpå filosofen inte nämns mer (Skoglund 2012: 74). Stycket om Averroës belyser en eurocentrisk historieskrivning, vilken inte problematiseras mer än ett par citationstecken vars betydelse torde förbli ganska oklar för eleven. Även om det inledningsvis tycks finnas en ansats att bryta den eurocentriska diskursen, blir det snart tydligt att framställningen ändå präglas av idén att det västerländska förnuftet var på en kortvarig utflykt i den arabiska kulturen. Här finns den gamla föreställningen om den arabiska kulturen som en sorts ”förvaring” där västerlandets förnuft tillfälligt legat orört, innan det återvänt hem och fått tillbaka sin vitalitet (Grinell 2009: 75). Läroboken ansluter sig till traditionen av översiktsverk, med sin upprinnelse hos Hegel, där de små stycken som ägnas åt arabiskt tänkande återfinns i anslutning till just medeltidens filosofi (Grinell 2009: 82). Likt Hegels och hans västerländska efterföljares verk, ägnas lärobokens sidutrymme åt att visa hur Aristoteles via araberna förmedlats till kristenheten. Bland de araber som enligt Hegels historieskrivning fungerat som denna mellanhand omnämns just Averroës (Grinell 2009: 83). Läroboken tar alltså med den arabiska filosofin i egenskap av att vara en betydelsefull förmedling av Aristoteles. Det framgår att Averroës har bidragit till att återlämna antikens tillfälligt förlorade arv till Europa, men hans liv och egna författande ägnas inget intresse. Här framträder en orientalistisk diskurs där Västerlandet upprätthålls som norm. Grinell menar att detta exkluderande leder till ett ”andrafierande” av det arabiska tänkandet (Grinell 2009: 105). Tankarna förs även till Homi Bhabha som belyst den dominerande kulturens tendens att framhålla värdet av ”andra kulturer” samtidigt som dessa andra måste anpassas efter värdsamhällets uppställda villkor (Bhabha 1990: 284).

Därpå följer rubriken ”Tusen och en natt”, vilken sedan ägnas en hel sida. Texten inleds med konstaterandet att ”Det i Västvärlden mest berömda verket i den arabiska litteraturen är sagosamlingen *Tusen och en natt*” (Skoglund 2012: 75). Redan här etableras alltså ”Västvärldens” perspektiv som den självklara utgångspunkten. Sedan följer en presentation av verkets ramberättelse och kändaste karaktärer. Det understryks att berättelserna är ”ovanligt lite barnkammarmvänliga – en del faktiskt så pornografiska att de har censurerats”. Avsnittet knyts sedan ihop med påpekandet att ”Till Europa kom *Tusen och en natt* först på 1700-talet[...]”, vilket återigen understryker den västerländska blicken och eurocentriska diskursen. Sidan avslutas med meningen ”I den arabiska kulturen har samlingen låg status jämfört med t.ex. versepos, lyrik och filosofi.”. Varför verket trots dess låga status ändå upptar en hel sida i

boken förklaras inte. Likaså uppstår frågan varför dessa versepos och denna filosofi, med ett så högt anseende, överhuvudtaget inte ägnas något utrymme i läroboken (bortsett från Averroës, vars filosofi som tidigare nämnt endast behandlas i egenskap av att vara en förmedling av det västerländska arvet). Man kan således anta att det som intresserat och fascinerat ”västvärldens” orientalisterna också ska få företräde, samt att innehållet återigen får ta plats på vissa villkor.

Innehållet på nästföljande sida har getts rubriken ”Poesi på persiska”. Denna rubrik kan jämföras med några av lärobokens övriga rubriker i kapitlet om medeltiden. Det handlar om rubriker som ”Medeltida hjältedikt” (s. 80), ”Villon – en senmedeltida trubadur” (s. 85), ”Petrarca – den första moderna människan?” (s. 90) och ”Boccaccios hundra historier” (s. 91). Rubriken ”Poesi på persiska” sticker dock ut då nationaliteten här sätts i fokus. De övriga rubrikerna avslöjar vilka de viktiga samtida kontexterna är, men här lämnas läsaren utan en tolkningshistoria vilket ger författarskapen ett anonymt intryck. Under rubriken beskrivs emellertid ”den persiska renässansen” då det ”skapades en mängd verk som idag räknas till de stora klassikerna i den persiska litteraturen” (Skoglund 2012: 76). Det framhålls att Omar Khayyam var en lärd man som blivit känd för sina tredjegradsekvationer och skrev ”så kallade *rubaiyat*”. Det framgår att vin och njutning står i centrum för Khayyams poesi. Det lilla stycket om Khayyam avslutas med orden ”För en svensk läsare går tankarna till 1700-talspoeten Bellman”, vilket mycket väl kan vara ett välvilligt försök att se ”det allmänmänniska i tid och rum” (Skolverket: 160). Samtidigt präglas raderna av att det svenska återigen utgör centrum varifrån blicken ut mot världen och de Andra har riktats. Därpå följer ett stycke om poeten Rumi vilket här återges i sin helhet:

En annan persisk lyriker, RUMI (1207-1273), inspirerades av sufismen (islamisk mystik) och skrev bland annat om sin kärlek till en kringvandrande dervisch, ett slags munk. Han har kallats den främsta mystiska poeten i alla tider. Rumis uppmaning till hängivenhet och kärlek har inspirerat många diktare: Sök passionen! Sök passionen! Passionen! Ja, passionen! (Skoglund 2012: 76)

Att Rumi har ”kallats den främsta mystiska poeten i alla tider” står i bjärt kontrast till den plats han ges i läroboken. De samtida kontexterna utmålas ytterst sparsamt och trots talet om Rumi som ”den främsta” lämnas läsaren med ett mycket knapphändigt porträtt, tecknat i förbifarten. Rumi blir en udda avvikelse utan tydlig koppling till omgivande text, mer än hans nationalitet. Avsnittet leder tankarna till Britt-Marie Berge som uttryckt liknande tendenser hos läromedelsförfattare som att de ”pliktskyldigast tvingats spränga in budskapet” (Berge 2011: 165).

Därefter följer ett nästan lika kort stycke om Hafez, som är ”mest berömd av de persiska lyrikerna” (Skoglund 2012: 76). Det framgår att han skrev hyllningar till kärleken ”i sina vackra *ghazals*”. Vidare förklaras att ”Hafez så kallade *divan*” är den näst vanligaste boken bland iranier, och att de flesta iranier kan recitera åtminstone några rader utantill. Stycket knyts ihop med att ”I Europa kultförklarades Hafez under den orientaliska romantiken (se sidan 189)” (Skoglund 2012: 77). Denna rörelse förklaras sedan inte närmare, varken på sidan 189 (som visserligen introducerar Romantiken, dock utan något orientaliskt inslag) eller någon annanstans i boken. Läsaren lämnas alltså återigen med en ytterst knapphändig beskrivning. Dessutom används nya begrepp som ”den orientaliska romantiken” utan att förklaras eller problematiseras. Said menar att det utmärkande för både den tyska, franska och engelska orientalismen under 1800-talet var att den utövade en ”intellektuell auktoritet över Orienten inom den västerländska kulturen” (Said 1978: 87). Att läroboken framhåller att Hafez i ”Europa” kultförklarats i ”Den orientaliska romantiken”, kan te sig som ett välvilligt försök att upphöja Hafez litterära kvalitéer, men avslöjar samtidigt ett förhållningssätt som återigen utgår från en europeisk blick. Den ”orientaliska” litteraturen har enligt Said ”tämjts för att användas i Europa” (Said 1978: 67). Said visar att den mängd texter som kommit att kallas ”orientaliska” härrör från den koloniala dominansen över Orienten, och måste ses i ljuset av västvärldens styrkemässiga övertag. Läroboken nämner inte att romantikern Goethe och hans läsning av Hafez ledde Goethe till att skriva *väst-östlig divan*, vars själva titel redan avslöjar den problematiska dikotomin (Said 1978: 86). Said har pekat på att Hafez i Goethes värld blir en sorts projektionsyta för västvärldens egna fantasier om orienten (Said 1978: 275).

Efter stycket om Hafez möts läsaren av rubriken ”Japansk hovkultur med kvinnan i centrum” (Skoglund 2012: 77). Här kan vi läsa om ”Kejsarinnans sällskapsdam Sei Shonagon” som skrev ”det första verket inom en ännu idag populär genre, *zuihitsu*”. Det lyfts fram att man i Shonagons skrifter finner riktlinjer för hur man skriver ett ”morgonen-efter-brev”, vilka “[...] hemliga älskare utväxlade vid det japanska kejsarhovet”. Vidare lyfts hovdamen Murasaki Shikibus verk fram: ”Den spännande och skickligt berättade historien om prins Genjis (kärleks)liv vid hovet är än idag omåttligt populär i Japan. Genji har kallats världslitteraturens mest upptagne dagdrivare och mest polygame älskare.”

Det framgår att: ”Ett centralt tema i dessa verk – och i *den japanska kulturen i allmänhet* – är det som kallas *mono no aware*[...](Skoglund 2012: 77, min kurs.)”. Här kan Perssons forskning om kulturbegreppets allt mer framskjutna position åter nämnas. Den frekventa användningen av begreppet påverkar våra uppfattningar om Vi och de Andra, och ”den

föreställda gemenskapen” (Persson 2007: 219). Skoglunds användning av begreppet tycks förutsätta att kulturer är homogena och således kan jämföras utifrån olika utmärkande karaktärsdrag (Persson 2007: 24). Formuleringar som uttrycker något om ”den japanska kulturen i allmänhet”, kan på så vis även implicera idén om den homogena svenska kulturen, vilken kan ses som en underförstådd utgångspunkt.

Avsnittet om Japan avslutas med en beskrivning av ”[...]den särpräglade japanska musikteaterformen *no*, som faktiskt har en del likheter med det antika dramat i Europa[...] Precis som på teatern i Aten lättas stämningen upp av farsliknande stycken – som här kallas *kyogen*” (Skoglund 2012: 78).

I det följande vill jag redogöra för några mer övergripande drag i det behandlade kapitlet ”Arabisk, persisk och japansk kulturblostring”. Det går att se en återkommande kursivering av vissa ord som t.ex. ”*ghazals*”, ”*divan*”, ”*zuihitsu*”, ”*no*” och ”*kyogen*”. Detta är vad Venuti beskriver som ett ”förfrämmande” av det som avviker från den västerländska normen då det cementeras som främmande (Venuti 2008: 97). Genom kursiveringen av dessa uttryck och namn markeras författarskapen som främmande och exotiska. Kursiveringen antyder att det inte är möjligt att finna motsvarande ord på läroboksförfattarens eget språk. På så vis bildas en utsagd men avgörande åtskillnad mellan vi och dem. Venutis förklaring ligger i linje med Spivaks tal om att vi måste ”avlära oss” vad vi tidigare lärt oss för att istället lära oss ”underifrån”, vilket den traditionella västerländska utbildningen hindrar oss från (Spivak 2003: 36). I det här fallet bäddar läroboken för skapandet av en viss sorts kunskap, vilket också leder till en viss sorts verklighetsuppfattning. Läroboken uppmärksammar läsaren på en del av verkligheten, men sätter samtidigt upp skygglappar för andra perspektiv.

Det går också att se ett ökat fokus på att framhäva de erotiska delarna av litteraturen, vilket visserligen även görs i andra delar av *Svenska timmar*, men inte med samma ordval som här. I segmentet framhålls ”hemliga älskare” (s. 77), ”världslitteraturens mest upptagne dagdrivare och mest polygame älskare” (s. 77), berättelser som är ”ovanligt lite barnkammarvänliga” (s. 75), och vissa till och med ”så pornografiska att de har censurerats” (s. 75). Detta anknyter återigen till Said som beskriver den västerländska föreställningen om Orientens ”degeneration” och ”gränslösa sensualism” (Said 1978: 324–325). Denna exotiserade bild av det irrationella Österlandet har medverkat till att skapa idén om det upplysta, tyglade och rationella Västerlandet. Som en jämförelse kan vi strax före avsnittet om ”Arabisk, persisk och japansk kulturblostring” läsa om Héloïse som ”ger prov på mognad och verklig kärlek.

Hennes vackra och kloka kärleksbrev griper oss än idag.” (Skoglund 2012: 71). Och strax efter avsnittet kan vi läsa om ”Förälskade trubadurer” och ”höviska dygder” som sätter ”glädje och ridderlighet” i fokus. Det beskrivs hur diktarna ofta tycks ”fullkomligt besatta av kärlek till den (alltid gifta!) kvinna de tillber; de kan varken sova eller äta. Naturen – näktergalens drill och ljuva hagtornsblommor – tjänstgör som inramning till den kära leken.” (Skoglund 2012: 79).

Att de fyra sidorna om ”Arabisk, persisk och japansk kulturblostring” utgör ett eget avsnitt kan som tidigare konstaterats knytas till sedvänjan att konstruera Orienten som en separat helhet där den Andre blir homogen, vilket är en förutsättning för bildandet av en sammanhängande europeisk identitet som kan betecknas som ”väst” (Said 1978: 322). *Svenska timmars* rubricering kan även jämföras med den tidigare nämnda tendensen att etikettera viss litteratur som ”fjärranfiktio” eller ”tredjevärldenlitteratur”, vilket sker inom vad Lundahl kallar välvillighetsdiskursen (Lundahl 2009: 46). Även etiketteringen ”Arabisk, persisk och japansk” har säkerligen det välvilliga syftet att lyfta fram den marginaliserade litteraturen, men gör den istället till en särskild kategori. Lärobokens omgivande 348 sidor med västerländsk litteratur ges på så vis ett tydligare egenvärde och framstår som överordnad den avvikande kategorin vars litteratur snarare läses av rättviseskäl.

6.2.2. Hej litteraturen!

I *Hej litteraturen!* återfinns som tidigare nämnts ytterst få österländska författarskap. I kapitlet om medeltiden finner vi underrubrikerna ”Tusen och en natt”, ”I Bysans” och ”Före medeltiden” som tillsammans tar upp knappt tre sidor. Alldeles i slutet av kapitlet om upplysningen finns texten ”Samtidigt i Japan”, vilken tar ungefär en halv sida i anspråk. Det rör sig alltså sammanlagt om drygt tre och en halv sida, av bokens sammanlagda 211 sidor.

Av den sammantagna plats som ägnas åt österländsk litteratur upptar *Tusen och en natt* återigen en hel sida. Mestadelen av sidan ägnas åt att presentera ramberättelsen. Det berättas om Shahriyah som när han:

upptäcker att hans fru är otrogen blir han fullständigt galen. Att han låter avrätta henne räcker inte för att lugna honom; han vill hämnas på hela kvinnökönet eftersom kvinnor tydligen är opålitliga av naturen. Så Shahriyah inrättar en fasansfull institution: varje kväll gifter han sig med en ny oskuld och morgonen därpå avrättas hon. Unga, vackra flickor slaktas på detta meningslösa sätt tills en dag den sköna Scheherezade anmäler sig frivilligt [...] Efter tusen och en natt av berättande är härskaren botad från sitt kvinnohat (Cederholm 2013: 33).

Därefter förklaras att det inte finns något författarnamn och att stoffet kommer från i huvudsak ”indisk, persisk, egyptisk och arabisk kultur”. Det tilläggs dock att slutformen är ”tydligt arabisk-muslimsk” (Cederholm 2013: 33). Avsnittet om *Tusen och en natt* avslutas med att ”denna mäktiga högkultur utövade ett stort inflytande på den europeiska under medeltiden”. Exakt vad i verket som är ”tydligt arabiskt-muslimskt” framgår inte. Är det något i det vi just har läst som är tydligt arabiskt-muslimskt? Inte heller hur denna högkultur faktiskt utövade inflytande på den europeiska kulturen förklaras, utan stannar vid att vara ett välvilligt erkännande utifrån ett västerländskt perspektiv.

I stycket om Bysans finns dikotomierna närvarande i konstaterandet om att det bysantiska riket var influerat av ”både väst och öst” (Cederholm 2013: 34). Vidare förklarar Cederholm att ”I Bysans förlängdes antiken med tusen år”. Det kanske mest intressanta i sammanhanget är dock uttryck som ”Man förvaltade det västerländska arvet” (Cederholm 2013: 34). Den gamla föreställningen om västerlandets förnufts tillfälliga förvaring i öst, vilken känns igen från *Svenska timmar*, återkommer alltså även här. Även om det här inte går att hitta lika många exempel framkommer ändå samma diskurs mycket tydligt i formuleringar som:

När renässansen väckte Västeuropa kunde man här hitta avskrifter av de klassiska texter som försvunnit i väst. Bysans hade *bevarat* dem åt eftervärlden, *åt oss* (Cederholm 2013: 34, min kurs.).

Utblicken görs återigen från väst. Den av Grinell påvisade föreställningen om förvaring blir än mer tydlig då det här uttryckligen talas om att antiken ”bevarats”, med det exkluderande tillägget ”åt oss”.

Alldeles i slutet av kapitlet om medeltiden finns rubriken ”Före medeltiden”. Här nämns Indien och Kina i några korta stycken. Världsdelarna beskrivs här i knappa, men positiva ordalag. Det berättas att *Panchatantra* bedöms vara världens första sagosamling, vilken uppkom i Indiens ”blomstrande högkultur”. Det förklaras att ”under medeltiden nådde sagorna Europa i en rad översättningar från ursprungsspråket till sanskrit (Cederholm 2013: 44). Det konstateras att den kinesiska kulturen fortsatte ”att sträva mot nya höjder”, och att ”kineserna experimenterade med trycktekniker redan på 200-talet”. Vidare förklaras det att buddhismen, konfucianismen och taoismen fick genomslag vilket var styrkande för ”kreativiteten och höjde den intellektuella nivån”, och att det ”redan på 400-talet utvecklades en avancerad litteraturkritik”. Dessa framsteg kontrasteras till Europa: ”vid samma tidpunkt var de allra flesta européer inte ens läskunniga” (Cederholm 2013: 44).

Här kan vi åter ana ”väl villighetens diskurs” (Lundahl 2009: 46). Beskrivningarna av Kina och Indien är visserligen positiva, men antyder samtidigt en förväntad förvåning. Dessutom ges länderna en avskärmad och undanskymd plats i slutet av kapitlet. Risken med detta är återigen att dessa världsdelar med dess litteratur etiketteras som ”fjärranfiction” då de blir en särskild grupp, vilken fått sin plats av rättviseskäl. Litteraturen i det särskilda avsnittet har belysts, men riskerar återigen att bli märkt som underordnad. Själva inramningen ger intrycket av att innehållet är något som avviker från lärobokens övergripande berättelse och helhet. Utrymmet, inramningen och placeringen blir här mer talande än de positiva omdömena.

Väl villighetens diskurs återkommer i det avslutande avsnittet i kapitlet om upplysningen. Det framgår att boktryckarkonsten under 1700-talet fick ett uppsving ”även i Japan” och ”trots att landet var isolerat från omvärlden uppstod en kulturell guldålder i huvudstaden Edo” (Cederholm 2013: 84). Vidare förklaras vad en haikudikt är och att ”Japan hade haft en framstående litterär tradition åtminstone sedan 1000-talet” (Cederholm 2013: 84). Även Japan lyfts alltså fram i positiva ordalag, dock återigen i kontrast till tidigare beskrivna inramning och placering. Avsnittet har rubriken ”Samtidigt i Japan”, vilket enligt baksidestexten ska tolkas som en uppföljning ”med ytterligare fakta om det som hände[...] samtidigt någon annanstans”. Som tidigare påvisats uttrycker paratextens ”någon annanstans” både att det finns ett givet centrum och periferi, men avslöjar också en lättvindig syn på vissa områden som blir till ett diffust ”någonstans”.

Det sexuella och dekadenta får också ett stort utrymme sett i relation till textens ringa omfång. Japans litterära tillväxt beskrivs som:

en flod av romaner och noveller om kärlek sex, nöjesliv, kriminalitet, resor och äventyr, ofta rikt illustrerade nästan som tecknade serier. Mest känd bland illustratörerna är konstnären Hokusai, vars sensuella och eleganta träsnitt blev stilbildande. Texter och bilder trycktes i billiga häften och nådde stora upplagor. Stilen är lättsam och vågad. Många berättelser utspelar sig i bordellmiljö, lite som Bellman fast på prosa i Japan. Från 1791 förbjöds de erotiska novellerna av censuren (Cederholm 2013: 84).

Här går tankarna åter till den västerländska föreställningen om Österlandets ”degeneration” och ”gränslösa sensualism”, vilket har medverkat till att skapa idén om det upplysta, tyglade och rationella Västerlandet (Said 1978: 324–325). Man kan också ifrågasätta beskrivningen av den sensuellt inriktade konstnären Hokusai som ”mest känd”. Är han mest känd i Japan, eller görs bedömningen återigen utifrån ett västerländskt perspektiv, liksom i fallet med *Tusen och en natt*?

6.3. Läroböckernas framställning av Västerlandet

6.3.1. Svenska timmar litteraturen

I lärobokens inledande avsnitt förklaras att antiken syftar på:

[...]en epok (längre tidsperiod) i västerlandets historia. Tiden är cirka 800 f.Kr. till 500 e.Kr. och geografiskt rör vi oss i medelhavsområdet med städerna Aten och Rom som *viktiga centrum*. Den kultur som växte fram under antiken har starkt påverkat *eftervärlden* på en rad områden[...]Lite högtidligt brukar man tala om antiken som den *västerländska civilisationens vagga*. Under antiken föddes och utvecklades många fenomen och föreställningar som präglar *vår värld* än idag[...] (Skoglund 2012: 7, min kurs.).

Det framgår explicit att Aten och Rom är givna centrum, vilket också medför att övriga kulturer kring medelhavet på ett självklart vis hamnar i periferin. Att antikens kultur ”starkt påverkat *eftervärlden*”, får närmare bestämt antas syfta till Västvärlden då det är denna världss perspektiv som hittills har etablerats (paratexterna inräknade).

I kapitlet om antiken framkommer betoningen av Västerlandet mer tydligt än i någon annan del av läroboken. Skoglund lyfter fram beskrivningar om de antika statyernas vita marmor som blev ”en pelare som bar upp *västvärldens kulturella identitet*” (Skoglund 2012: 8). Det beskrivs hur ”både Illiaden och Odysseen är ett slags *västerländska urberättelser*. Illiaden är den allra äldsta *västerländska* krigsskildringen[...]” (Skoglund 2012: 18), och att ”under några få århundraden reste man en plattform för filosofi och vetenskap i *Västerlandet*” (Skoglund 2012: 19). Skoglund framhåller att vi i den grekiska mytologin för första gången får möta ”många av de teman som sedan återkommer i *den västerländska kulturen*[...]” (Skoglund 2012: 21), och att Aristoteles idéer om dramaturgi ”har legat till grund för en stor del av *det västerländska berättandet*” (Skoglund 2012: 34, min kurs.).

I kapitlet om medeltiden konstateras att ”under medeltiden formades *Europa* till en hyfsat *enhetlig civilisation*” (Skoglund 2012: 60). I segmentet om Tristan och Isolde förklaras att idén om att den äkta kärleken är den olyckliga ”löper som en röd tråd genom *västerlandets kultur* och som vi aldrig tycks tröttna på” (Skoglund 2012: 84). I kapitlet om renässansen framhålls att ”brottet mellan klassicism och romantik är en av de stora milstolparna inte bara i litteraturen utan i hela den *västerländska kulturens* historia (Skoglund 2012: 244, min kurs.).

Västerlandet och den västerländska kulturen framkommer alltså med all tydlighet som ett återkommande nyckelord. Detta skulle enligt Kjeldstadli ses som meningsbärande för texten

(Kjeldstadli 1992: 179). Talet om Västerlandet ger också texten ett ekande tomrum. Den frekventa användningen av begreppet förutsätter ofrånkomligen att det också finns ett Österland, vilket dock lyser med sin ”närvarande frånvaro”, för att åter låna Perssons uttryck (Persson 2007: 43). Det blir mycket påtagligt att någonting saknas i texten. Det framstår som att Västerlandet är något naturgivet och oemotsägligt. Utifrån ett dekonstruktionistiskt perspektiv kan det dock konstateras att det rör sig om en konstruktion av den binära oppositionen Västerlandet/Österlandet, vilken formas av lärobokens eurocentriska diskurs. Påståenden som uttrycker något om det närvarande, uttrycker enligt ett dekonstruktionistiskt synsätt också något om det frånvarande (Culler 1997: 127). I kapitlet om Renässansen är det knappast nödvändigt att läsa ut detta mellan raderna. Här förklarar Skoglund att Frankrike på 1600-talet blev ”*Europas* ledande kulturland, och fransk språk, konst och kultur var högsta mode. Ludvig XIV:s hov i det praktfulla palatset Versailles var rikets (för att inte säga världens) *politiska och konstnärliga centrum*” (Skoglund 2012: 138, min kurs.). Lärobokens parentes säger i det här fallet ganska mycket. Europa blir här uttryckligen världens centrum och framstår som överlägset den övriga världen inom snart sagt alla områden.

Idén om ett centrum och periferi återkommer boken igenom och yttrar sig på flera sätt. Om kejsar Augustus dom över Ovidius står att ”Ovidius landsförvisades år 8 e Kr till en gudsförgäten avkrok vid svarta havet (dagens Rumänien) där knappt någon talade latin. Han skulle aldrig återse Rom.” (Skoglund 2012: 48). I takt med att blicken rör sig från Rom och den västerländska civilisationens centrum, får världen mer och mer prägel av ”gudsförgäten avkrok”. Samma uppfattning om centrum och periferi framgår i formuleringar som ”den lilla ön Island i den dåtida civilisationens utkant” (Skoglund 2012: 94). I avsnittet om boktryckarkonsten beskrivs hur Gutenberg ”kom på” tekniken, vilket var en ”demokratisk skräll” som liknas vid ”vår tids internetrevolution”. Samtidigt lägger Skoglund inom parentes till att tekniken ”utvecklades av kineserierna redan på 1100-talet”, vilket ”gärna vill tilläggas” av ”vän av global ordning” (Skoglund 2012: 117). Det är anmärkningsvärt att bidraget från ”kineserna” bokstavligen endast förtjänar att nämnas parentetiskt. Att Gutenberg ändå får stå i fokus motiveras med att han trots allt var ”först i Europa”. I lärobokens övergripande berättelse är det alltså Europa som räknas. Övriga delar av världen kan för ordningens skull skjutas in som parenteser.

Kapitlet om upplysningen inleds med orden: ”på 1700-talet ville många författare och intellektuella ta strid för ett nytt, förnuftigare samhälle där fördomar utrotats och där man

värnade om individens frihet” (Skoglund 2012: 155). Om John Locke skrivs att han kämpade för att folket skulle ha ”rätt att göra uppror mot dåliga härskare”, och att han förde fram att ”syftet med samhället är först och främst att skydda individen”. Vidare kan läsas att ”Locke skrev ett viktigt arbete om toleransen och kallas ibland liberalismens fader” (Skoglund 2012: 155–156). Immanuel Kant lyfts fram och det talas om hans idéer om människans frigörelse och strävan bort från ”omyndighet” (Skoglund 2012: 156).

Idéhistorikern Mikaela Lundahl har pekat på det motsägelsefulla i att upplysningens idéer om frihet står i skarpt kontrast till dåtidens slaveekonomi som var nödvändig för Europas framsteg. Lundahl förklarar att det fanns en utbredd medvetenhet om att en global tillämpning av frihetsidealen skulle leda till att Europas ekonomiska privilegier skulle hotas (Lundahl 2009: 21). Vidare framställs Voltaire som:

upplysningens centralgestalt och berömd – och fruktad – i hela Europa för sin kamp mot åsiktsförtryck och ofrihet[...]Voltaire slogs för religionsfriheten och menade att människor – kristna, judar, hinduer, muslimer, ateister och så vidare – borde ha rätt att tro vad de vill (Skoglund 2012: 165).

Här gör den eurocentriska diskursen sig påmind, men framförallt återkommer den av Spivak kritiserade imperialistiska universalismen hos de mänskliga rättigheterna, vilken i läroboken får stå oemotsagd. En sådan beskrivning av mänskliga rättigheter och religionsfrihet gör det västerländska till norm och rättesnöre (Spivak 1991: 275). Denna problematik återkommer i *Hej litteraturen!*.

6.3.2. Hej litteraturen!

I lärobokens kapitel om antiken kan följande inledande ord läsas:

Till antiken räknas framförallt den grekiska kulturen (Hellas), som stod på sin höjdpunkt på 400-talet f.Kr., men också romarriket som dominerade i *Europa* århundradena kring år 0. Båda var supermakter som påverkade *andra folk* och fortsätter att påverka *oss* i dag. Att *vi* talar om antiken med beundran i rösten beror på att kulturlivet då nådde nya höjder inom konst, vetenskap och litteratur. Nästan allt *vi* är stolta över startar med grekerna[...] (Cederholm 2013: 11, min kurs.).

Här fortsätter den eurocentriska diskursen som etablerades i paratexternas tal om Västerlandet. Det mest intressanta är hur dikotomin Vi/de Andra utvecklas och att dessutom båda delarna av motsatsparet finns direkt uttryckta. Grekland och Rom innefattar ett ”vi” som förutsätts uttrycka en given beundran och stolthet över dessa högststående kulturer. I förbigående nämns samtidigt ”andra folk”, vilka påverkats av ”supermakterna”. Påståenden om det närvarande kan som bekant sägas uttrycka något om det frånvarande (Culler 1997: 127). Utifrån ett dekonstruktionistiskt förhållningssätt skulle det gå att sluta sig till att de

beundrade europeiska supermakterna, vilka ingår i textens ”vi”, därmed också är överlägsna dessa ”andra folk”.

Eurocentrismen och vi-tilltalet är också tydlig i kapitlet om medeltiden: ”*Europa* befinner sig i en tid av stor ovisshet. Romarriket har fallit, latinet blir möjligt att ersätta med folkens egna språk, men var ska *vi* bo? (Cederholm 2013: 29). Boccaccios historier beskrivs som ”*Västerlandets* första noveller” (Cederholm 2013: 37) och ”Villon var fräckare än det mesta *Europa* dittills skådat[...]” (Cederholm 2013: 41, min kurs.).

Berättelsen om den västerländska civilisationens överhöghet fortsätter in i renässansen som ”innebar inte bara en återerövring av den höga kulturella nivå som greker och romare nått upp till utan också ett stort kliv framåt i utvecklingen” (Cederholm 2013: 46). Här återkommer också ett inslag som känns igen från *Svenska timmar*, då utomeuropeiska länders framsteg behandlas inom parentes. Det handlar återigen om Kina:

Gutenberg börjar trycka den första utgåvan av Bibeln. Handskrifternas tid är över, boktryckarkonsten uppfunnen (i Europa – kineserna hade redan tryckt böcker i hundratals år). (Cederholm 2013: 59).

Känslan av centrum och periferi är också något som känns igen från *Svenska timmar* med beskrivningar som ”ön Island i Europas nordvästra utkant” (Cederholm 2013: 30). Som ytterligare ett exempel på centrum och periferi står det om Sophia Elisabeth Brenner att ”hennes namn var känt i Europas kulturkretsar, ja ända bort till Mexiko [...]” (Cederholm 2013: 63). Formuleringen visar att det finns ett givet svenskt centrum, medan Mexiko framställs som något mycket avlägset, vilket också avfärdar Sydamerika som en obetydlig världsdelen.

Cederholm skriver om renässansen som ”upptäcktsresornas tid”, men gör samtidigt en ansats att belysa de övergrepp som följde med dessa resor då ursprungsbefolkningarna blev utsatta för: ”slaveri, våld och krig” (Cederholm 2013: 47). Läroboken gör även en ansats att problematisera idén om upplysningens tolerans:

ändå är det just under upplysningen som de mentala slussarna hos den vite mannen långsamt öppnas så att det på några hundra års sikt blir möjligt att vara tänkande kvinna, homosexuell, svart, jude, asiat, ateist, muslim – och få respekt för det.” (Cederholm 2013: 67).

Intressant nog är det i läroboken ändå uteslutande västerlänningar som får representera upphovet till denna respekt och tolerans. Perspektivet medför att det till syvende och sist ändå är Västerlandet som gjort världen en tjänst genom att sprida upplysningens ideal. Detta leder åter tankarna till Spivak och hennes kritik av idén om de mänskliga rättigheterna som hon menar är starkt präglad av imperialism (Spivak 1991: 275). Det handlar inte om ett ifrågasättande av rättigheterna i sig, utan snarare Västerlandets tolkningsföreträdare och

ensamanspråk på dessa. Trots en välvillig intention visar lärobokens citat på en benägenhet att framställa sitt eget perspektiv som universellt, vilket utifrån en postkolonial förståelsehorisont kan ses som en dold maktutövning som exkluderar andra röster och framhåller det västerländska som norm.

Intressant att nämna är även upplysningskapitlets formuleringar som ”Det är Robinson själv, inte hans författare, som har sin givna plats i *vårt gemensamma kulturarv*” (Cederholm 2013: 67, min kurs.). Detta är ytterligare ett i raden av exempel som kan ses i ljuset av Perssons forskning om kulturbegreppets allt mer framskjutna position (Persson 2007: 28). Formuleringar som ”vårt gemensamma kulturarv” befäster ofrånkomligen dikotomin Vi/de Andra, vilket återigen pekar på särskiljandet ”mellan de som befinner sig innanför eller utanför den föreställda gemenskapen” (Persson 2007: 219). Det går även att se hur idéer om den svenska nationens egenart framkommer i läroboken. Johan Henric Kellgren omnämns som ”vår store svenske upplysningskämpe” (Cederholm 2013: 76), och det konstateras att ”Kellgren välkomnade den upplysning som rasade på kontinenten men förordade samtidigt en snällare, mer lagom och behärskad svensk form” (Cederholm 2013: 77). Läroboken reproducerar alltså föreställningen om att det finns tydliga nationella karaktärsdrag som ”svenskhets”. Detta kan jämföras med lärobokens beskrivning av *Tusen och en natt* som ensamt får utgöra grunden för vad som är ”tydligt arabiskt-muslimskt” (Cederholm 2013: 33). Beskrivningar som dessa kan leda till att kulturer förutsätts vara homogena och således skulle kunna jämföras utifrån olika utmärkande karaktärsdrag (Persson 2007: 24). Idén om den homogena svenska kulturen blir också en underförstådd utgångspunkt. Dessa tendenser kan åter ses som ett led i den av Persson belysta nya ambitionen om att återigen skapa en enhetlig kultur (Persson 2007: 119).

7. Sammanfattning och diskussion

Den svenska skolan har i uppdrag att förmå eleverna att relatera till det ”globala” (Skolverket, s. 5), och upprätthålla ”ett internationellt perspektiv” (Skolverket, s.7). Att läroböckerna i någon mening gör detta kan visserligen konstateras. Den springande punkten ligger dock i själva framställningen. Tidigare forskning har beskrivit vad som brukar kallas välvillighetsdiskursen (Lundahl 2009: 46). Denna övergripande problematik är återkommande i både *Svenska timmar litteraturen* och *Hej litteraturen!*, och yttrar sig främst genom att läroböckerna särbehandlar österländsk litteratur under särskilda rubriker som sätter författarnas nationalitet i fokus. Detta görs med det välvilliga syftet att lyfta fram den marginaliserade litteraturen, vilket emellertid medför biverkningen att litteraturen befästs som en särskild kategori. Placeringen och inramningen upphöjer samtidigt läroböckernas västerländska litteratur som får ett självklart egenvärde då den inte tillhör någon avvikande kategori. Intrycket blir att den västerländska litteraturen läses för dess konstnärliga och poetiska värde, medan den österländska litteraturen snarare läses av rättviseskäl. Detta kan jämföras med den av Caroline Graeske påvisade tendensen att särskilja kvinnliga författarskap under rubriker som ”kvinnliga röster”, vilket placerar dem vid sidan av den litterära mittfåran och en förutsatt manlig norm (Graeske 2015: 79). Framställningen av den västerländska litteraturen avslöjar vilka de viktiga samtida kontexterna är, medan avsnitten om den österländska litteraturen lämnar läsaren utan något sammanhang eller tolkningshistoria, vilket ger författarskapen ett anonymt intryck. Detta rimmar illa med styrdokumentens tal om att svenskämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om centrala ”internationella skönlitterära verk och författarskap *samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang*” (Skolverket, s. 161, min kurs.). En annan problematik med de separerade avsnitten är att de konstruerar Österlandet som en separat helhet där den Andre blir homogen, vilket är en förutsättning för bildandet av en sammanhängande europeisk identitet som kan betecknas som ”väst” (Said 1978: 322).

Ett återkommande inslag i läroböckerna är att framställningen av den österländska litteraturen blir västerländskt filterad. De österländska författarskapen kan exempelvis beröras i egenskap av att ha varit mellanhänder som ”betydde mycket för förmedlingen av Aristoteles” (Skoglund 2012: 74), och som bidragit till att det västerländska filosofiska arvet ”bevarats åt oss” (Cederholm 2013: 34). Andra exempel på den västerländska filtreringen är att verk och författarskap tas med i egenskap av att vara populära bland västerlänningar, såsom i fallet

med *Tusen och en natt* (Skoglund 2012: 75, Cederholm 2013: 33) och Hafez (Skoglund 2012: 77). Det finns även en rent orientalistisk syn på Österlandet som grundas i den förlegade föreställningen om Orientens degeneration vilket tidigare belysts i postkolonial forskning (Said 1978: 324–325). Som påvisats yttrar sig detta i läroböckerna genom de sexuella och dekadenta inslagen, vilket står i kontrast till den finstämda kärlekslyriken som återfinns i Västerlandet. Den exotiserade bilden av det irrationella Österlandet medverkar således till att reproducera idén om det upplysta och rationella Västerlandet. En annan form av exotisering går att se i den återkommande kursiveringen av vissa ord. Detta beskriver Venuti som ett ”förfrämligande” av det som avviker från den västerländska normen (Venuti 2008: 97). Genom kursiveringen av uttrycken cementeras författarskapen som främmande, och det antyds att det inte är möjligt att finna motsvarande ord på läroboksförfattarens eget språk. Detta bildar en utsagd men avgörande åtskillnad mellan vi och dem. Vidare är läroböckernas framställningar av upplysningen starkt präglade av den dolda imperialism som länge kritiserats inom postkolonial teoribildning (Spivak 1991: 275). I läroböckerna finns en benägenhet att framställa det västerländska perspektivet som universellt, vilket kan ses som en maktutövning som exkluderar andra röster och framhåller det västerländska som norm.

Västerlandet utgör genomgående ett givet och överlägset centrum i båda läroböckerna. Detta medan övriga delar av världen framstår som underordnade och perifera. Att paratexterna talar om världen utanför Europa som ”någon annanstans” (Cederholm 2013: baksidestext) uttrycker inte bara att det finns ett självklart centrum, utan avslöjar också en lättvindig syn på vissa områden som riskerar att bli ett diffust och perifert ”någonstans”. Ju längre bort från den västerländska civilisationen blicken flyttas får världen också allt större prägel av att vara ”en gudsförgäten avkrok” (Skoglund 2012: 48). Det återfinns även formuleringar som “[...]ja ända bort till Mexiko[...].” (Cederholm 2013: 63). Den etnocentriska diskursen framställer inte bara Europa som ett givet centrum, den omgivande världen nedvärderas dessutom som förfallen eller obetydlig. Med skolverkets definition av etnocentrism som ”grunden för det som kan utvecklas till en främlingsfientlig attityd” i åtanke blir läroböckernas formuleringar besvärande. Det är en av skolans uppgifter att bekämpa just dessa tendenser som vill göra gällande att ”en grups egen historia, kultur, normer, seder och språk är den måttstock som används när andra grupper bedöms” (skolverket.se 2016-12-08). Läroböckernas etnocentriska diskurs utgår från ett ”vi”, i ”vår del av världen”. ”Vi” blir ett återkommande och meningsbärande nyckelord, vilket ofrånkomligen utgör ena halvan i dikotomin Vi/de Andra. Detta kan även ses i relation till Perssons påvisande om att ”de Andra” kan kännetecknas av

en ”närvarande frånvaro” (Persson 2007: 43). Det frekventa vi-tilltalet är alltså starkt kopplat till föreställningen om Västerlandet och den västerländska kulturen. Det är även vanligt med formuleringar som ”vår kultur” och ”vårt gemensamma kulturarv”. Denna framställning blir som mest problematisk i formuleringar om att det är ”vår litteraturhistoria” som människor som ”kommer hit” behöver få ”presenterat för sig” (Cederholm 2014: 17:28). Även detta kan jämföras med Graeskes forskning som visat att läromedelsförfattare menar att ”vi” först måste förstå ”vilka vi är” innan vi kan möta och förstå ”andra” (Graeske 2015: 94), och att litteraturen ”hjälper oss att förstå *andra* människor i *andra kulturer*, men också *oss* själva i *vår egen kultur*” (Graeske 2015: 96, min kurs.). Läroböckernas frekventa tal om ”vår kultur” bekräftar även Magnus Perssons forskning som visat på kulturbegreppets allt mer framskjutna position. Problematiken blir än mer påtaglig i ljuset av att kulturbegreppet påverkar uppfattningar om både Vi och de Andra genom ett ökat särskiljande ”mellan de som befinner sig innanför eller utanför den föreställda gemenskapen” (Persson 2007: 219). Läroböckerna gör jämförelser mellan olika kulturer, vilket förutsätter att dessa kulturer är homogena och således kan jämföras utifrån olika utmärkande karaktärsdrag. I enlighet med Perssons undersökningar skulle detta bekräfta att det återigen går att se en ambition att skapa en enhetlig kultur (Persson 2007: 119).

Båda läroböckerna använder sig genomgående av begreppet Västerlandet, men Österlandet nämns aldrig, vilket åter blir ett exempel på en närvarande frånvaro. Exakt vad som menas med Västerlandet och vilka länder som tänks ingå i denna gemenskap förblir oklart. Denna kritik går givetvis även att rikta mot undertecknad, och leder tillbaka till den i teoridelen beskrivna klivenheten inför att överhuvudtaget använda dikotomierna, även om det sker i en kritisk granskning. Likt Persson påvisat kan en företeelse dock inte försvinna genom att en forskare slutar använda vissa beteckningar för den (Persson 2007: 21). Som bekant blir användandet av begreppen istället nödvändigt i en kvalitativ textanalys (Kjeldstadli 1992: 183). Problematiken kan emellertid kvarstå i viss mån och det ska medges att ”Västerlandet” och ”Österlandet” alltså är mycket trubbiga begrepp. I efterdyningarna av publiceringen av *Orientalism* (1978) har Said fått kritik som bl.a. handlat om bruket av begreppen, vilket skulle kunna leda till att dikotomiernas giltighet förstärks. Said förklarar dock att gränslinjen mellan Västerlandet och Österlandet inte ska ses som en naturlig företeelse, utan ett faktum som konstruerats av människor, vilket han kallar ”föreställd geografi” (Said 2006: 154). Samtidigt påpekar Said att uppdelningen mellan Västerlandet och Österlandet varken är oföränderlig eller enbart en idé. Det är ”fakta som producerats av människor och därför måste

studeras som integrerade delar av den sociala och inte den gudomliga eller naturgivna världen” (Said 2006: 154).

Det är viktigt att komma ihåg att läroboksförfattare knappast skriver av illvilliga syften. Precis som historikern Klas-Göran Karlsson har pekat på är de snarare en del av ett system som de hjälper till att förstärka mer eller mindre omedvetet (Karlsson 2009: 48). Det är emellertid anmärkningsvärt att varken Cederholm eller Skoglund öppnar upp för en kritisk diskussion, eller tar hänsyn till all den forskning som finns om kulturbegreppet och kolonialismens efterverkningar. Detta trots paratexternas tal om ”anknytning till aktuell litteraturforskning” (Skoglund 2012). Läroböckerna reproducerar föråldrade attityder, och blir uttryck för ett maktsystem av olika kunskaper och normer som sprids och vidmakthålls.

Som tidigare nämnt är undersökningen inte generaliserbar då urvalet av läroböcker är mycket begränsat. Frågan uppkommer hur representativa de granskade läroböckerna egentligen är för de läroböcker som utkommit efter Gy11. En passande ingång för fortsatt forskning vore således att inkludera fler läroböcker i en kritisk granskning. Det vore även intressant att se hur läroböckerna faktiskt används i klassrummet. Hur skulle läroböckernas framställningar hanteras i ett mångkulturellt klassrum?

8. Litteraturförteckning

Primärlitteratur

Cederholm, Pia (2013). *Hej litteraturen!* Lund: Studentlitteratur.

Skoglund, Svante (2012). *Svenska timmar litteraturen*. Malmö: Gleerups.

Sekundärlitteratur

Almgren, Hans (2011). "I huvudet på en läroboksförfattare" I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 343–359.

Berge, Britt-Marie (2011). "Jämställdhet och kön" I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 157–174.

Bhabha, Homi (1990). "Det tredje rummet". Intervju av Robert Ruthford i: Thörn, Håkan (red.). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya doxa. S. 283–294.

Culler, Jonathan (2006). "Comparative literature, at last." I: *Comparative Literature in an Age of Globalization*. Saussy, Huan (red). Baltimore MD: John Hopkins University Press. S. 237–249.

Culler, Jonathan (1997). *Literary theory. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Dahl, Christoffer (2015) *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. Göteborgs Universitet. Avhandling.

Eliasson, Annika (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Boel (2011). "Vad gör läroböcker?" I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 279–291.

Eriksson, Catharina m.fl. (1999). "Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället". En introduktion till postkolonial teori". I: Thörn, Håkan (red.) (1999) *Globaliseringens kulturer*. Falun: Nya Doxa. S. 13–56.

Foucault, Michel (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Vintage books.

Foucault, Michel (2011). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.

Genette, Gérard (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graeske, Caroline (2010). ”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 (2013). ”Gy 2011-säkrad?” – Förlag och författare om fiktionernas funktion i svenskämnet. I: *Svenskläraryrkesförbundet årskrift 2013*. S. 56–72

Graeske, Caroline (2015). *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur.

Grinell, Klas (2009). ”Islamisk filosofi och västerländsk idéhistoria. Om Suhrawardis frånvaro och synen på den grekiska filosofins vidare öden”. I: *Kanon ifrågasatt: Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlunds Förlag. S. 75–105.

Karlsson, Klas-Göran (2011). Läroboken och makten – ett nära förhållande. I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 43–57.

Kjeldstadli, Knut (1992). *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur.

Lilja Waltå, Katrin (2011), *Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modellärsare*. Licentiat-avhandling. Malmö: Malmö högskola.

Lilja Waltå., Katrin (2016). ”Äger du en skruvmejsel?” *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf94 och Gy2011*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs Universitet.

Lundahl, M. (red.). *Kanon ifrågasatt: Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlunds förlag.

Lundahl, Mikela (2009). ”Kanon och demokrati”. I: *Kanon ifrågasatt: Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlunds förlag. S. 13–50.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Malmö: Studentlitteratur.

Said, Edward (2006). *Orientalism igen*. I: Från exilen. Essäer 1976–2000. Stockholm: Ordfront. S. 153–169.

Said, Edward (1993). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2003). *Death of discipline*. New York: Columbia University Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1991). ”Neokolonialism och kunskapens hemliga agent”. Intervju av Robert Young i: Thörn, Håkan (red.). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya doxa. S. 269–282.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999). *A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present*. Harvard University.

Svensson, Ann-Christine (2011). ”Hur används läroboken?” I: Ammert, Niklas (red.) *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. 295–314.

Ullström, Sten-Olof (2007). ”Läroboken som lärare: uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan”. I: Sigrell, Anders (red.) *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 125–147.

Venuti, Lawrence (1995). *The translator's invisibility. A history of translation*. London: Routledge.

Williams, Anna (1997), *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Hedemora: Gidlunds förlag.

Elektroniska källor

Centrala begrepp (Hämtad 2016-12-08)

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/att-hantera-problem/framlingsfientlighet-och-rasism/centrala-begrepp-1.226176>

En bok, en författare: Hej litteraturen! (2014). UR Play, Kunskapskanalen (Hämtad 2016-12-08). <http://urskola.se/Produkter/182550-En-bok-en-forfattare-Hej-litteraturen#start=705>

Kristdemokraternas skolrapport 2013 (Hämtad 2016-12-08)

https://www.kristdemokraterna.se/Global/Rapporter_Och_Dokument/En%20skola%20där%20ingen%20hålls%20tillbaka%20och%20ingen%20lämnas%20efter.pdf

Införandet av en svensk kulturkanon. Motion 2010/11:Kr310 (Hämtad 2016-12-08)

http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/inforandet-av-en-svensk-kulturkanon_GY02Kr310

Olsson, Hans (2016). Böcker i skolan ska lära ut ”svenska värderingar” (Hämtad 2016-12-08)

<http://www.dn.se/nyheter/almedalen/bocker-i-skolan-ska-lara-ut-svenska-varderingar/>

Oscarsson, Mattias (2010). Folkpartiet vill ha kulturkanon (Hämtad 2016-12-08)

<http://www.sydsvenskan.se/2010-07-31/folkpartiet-vill-ha-kulturkanon>

Wikström, Cecilia (2006). Skapa svensk litteraturkanon (Hämtad 2016-12-08)

<http://www.sydsvenskan.se/2006-07-21/skapa-svensk-litteraturkanon>