



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Den frågande läroboken

- en studie av frågor och arbetsuppgifter i två läroböcker i
litteraturhistoria för gymnasiet från 1967 och 2006

Christian Lind och Nicolas Hosa

LAU690

Handledare: Christina Svensson

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT07-1080-009



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: *Den frågande läroboken. En studie av frågor och arbetsuppgifter i två läroböcker i litteraturhistoria för gymnasiet från 1967 och 2006*

Författare: Christian Lind och Nicolas Hosa

Termin och år: HT-2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Christina Svensson

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT07-1080-009

Nyckelord: Läroböcker, litterär kompetens, litteraturundervisning, textanalys.

Syfte

Uppsatsen har två syften. Det ena syftet är att undersöka vad som kännetecknar frågor och arbetsuppgifter i två läroböcker i litteraturhistoria för gymnasiet från 1967 respektive 2006. Det andra syftet är att undersöka vilka förutsättningar frågorna och uppgifterna kan ge för att utveckla litterär kompetens. Genom en jämförelse vill vi se vilka likheter och skillnader som föreligger mellan läroböckerna i dessa avseenden.

Material och metod

Materialet består av två läroböcker i litteraturhistoria för gymnasiet från år 1967 respektive 2006. Urvalet i böckerna består av frågor och uppgifter kopplade till fem författare. Metoden är en kvalitativ textanalys. Mot bakgrund av en teoretisk modell över litterär kompetens har vi utformat fyra klasser som materialet analyseras utifrån. Klasserna är: textens innehåll respektive form, litteraturhistorisk kontext och författarkontext, samtidsförankring och elevorientering. I analysen sorterar vi frågorna och uppgifterna i respektive klasser och därefter relaterar vi resultaten till den ursprungliga teoretiska modellen.

Resultat och didaktiska implikationer

Resultaten visar att frågorna och uppgifterna i den äldre läroboken nästan uteslutande handlar om textens innehåll och form och den historiska kontexten. Den samtida lärobokens frågor och uppgifter fokuserar både på den samtida verkligheten och elevernas erfarenheter, liksom på textens innehåll och form. Detta innebär att den nyare läroboken kan ge goda förutsättningar att utveckla litterär kompetens eftersom det råder balans mellan de två aspekterna av den litterära kompetensen. Den äldre läroboken, däremot, visar på en större obalans eftersom den eftertryckligt betonar texten och den historiska kontexten, medan samtidsförankring och elevorientering i det närmaste är obefintligt.

Vår förhoppning är att uppsatsen kan bidra med kunskap om hur man som lärare kan förhålla sig till läroböckernas frågor och uppgifter i litteraturundervisningen. De frågor och uppgifter som eleverna arbetar med i undervisningen kan påverka deras syn på litteraturen och lust att läsa litterära texter. Enligt vår mening bör lärare och läroböcker därför betona dialogen mellan text och läsare. Text och kontext såväl som läsare bör få utrymme i litteraturundervisningen.

Förord

I egenskap av blivande gymnasielärare i svenska kommer litteraturundervisningen att utgöra ett viktigt inslag. Både vi och våra elever kommer att stifta bekantskap med läroböcker och därför har vi funnit det intressant och relevant att studera läroböckernas arbetsuppgifter och frågor. Läroböcker är ofta en vanlig utgångspunkt i lektionsplaneringen och därför är en fördjupad kunskap om dessa viktig. Uppsatsen har bidragit med nya insikter om hur man som lärare kan förhålla sig till litteraturen och läroböcker i undervisningen. De nyvunna kunskaperna tar vi nu med oss ut i verksamheten.

Examensarbetet har varit en både mödosam och spännande resa, där vi har haft ett intensivt utbyte av idéer som lett fram till ett gemensamt resultat. Vi har jobbat både enskilt och gemensamt, men det mesta har vi diskuterat oss fram till tillsammans.

Vi vill också tacka vår handledare Christina Svensson för att hon hjälpt oss och kommit med värdefulla synpunkter. Vi tackar också våra nära och kära för att de stöttat oss under arbetets gång. Utan er hade det aldrig gått vägen.

Christian Lind
Nicolas Hosa

Göteborg den 8/1 2008

INNEHÅLL

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	1
3. MATERIAL	2
3.1 Urval inom materialet	3
3.2 Representativitet	3
4. TIDIGARE FORSKNING OM LÄROBÖCKER I LITTERATURHISTORIA	4
5. TEORI	5
5.1 Litterär kompetens.....	5
5.2 Teorier om litteratur och läsning.....	7
5.2.1 Biografisk och komparativ litteraturforskning	7
5.2.2 Nykritiken.....	7
5.2.3 Läsarorienterade teorier.....	8
6. LITTERATURUNDERVISNINGEN I SKOLAN	9
6.1 Litteraturen i 1965 års kursplan.....	10
6.2 Litteraturen i dagens kursplan	11
6.3 Lärobokens roll i skolan	12
7. METOD	13
7.1 Metodiska problem	14
8. ANALYS	16
8.1 Renässansen och franskklassicismen i Svenska för gymnasiet.....	16
8.1.1 Frågor och uppgifter till Shakespeare.....	16
8.1.2 Frågor och uppgifter till Molière	18
8.2 Renässansen och franskklassicismen i Texter och tankar	20
8.2.1 Frågor och uppgifter till Shakespeare.....	20
8.2.2 Frågor och uppgifter till Molière	24
8.3 Upplysningen i Svenska för gymnasiet.....	26
8.3.1 Frågor och uppgifter till Swift.....	26
8.3.2 Frågor och uppgifter till Voltaire.....	29
8.4 Upplysningen i Texter och tankar	31
8.4.1 Frågor och uppgifter till Swift.....	31
8.4.2 Frågor och uppgifter till Voltaire.....	32

8.5 Romantiken i Svenska för gymnasiet	35
8.5.1 Frågor och uppgifter till Stagnelius	35
8.6 Romantiken i Texter och tankar.....	37
8.6.1 Frågor och uppgifter till Stagnelius	37
9. DIAGRAM SOM FÖRTYDLIGAR RESULTATEN.....	39
10. DISKUSSION	40
10.1 Sammanfattning av resultat och jämförande analys.....	40
10.2 Läroböckerna i förhållande till litterär kompetens.....	42
10.3 Avslutande reflektioner och didaktiska implikationer	44
REFERENSER	46

1. Inledning

Litteraturundervisningen i den svenska skolan har pågått under drygt hundra år. Under denna period har litteraturen givits olika innehåll och funktioner i skilda historiska och sociala sammanhang. I dagens gymnasieskola är litteraturläsning och litteraturhistoria viktiga delar av svenskämnet. Såväl i läroplanen som i svenskämnets kursplan betonas litteraturens roll och värde. I kursplanen är ett av målen att skolan skall sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i olika former. De ska också stimuleras till att söka sig till litteraturen som en källa till kunskap och glädje (Kursplan i svenska 2000).

I det föreliggande examensarbetet undersöks vad som karaktäriserar arbetsuppgifter och frågor i två läroböcker i litteraturhistoria för gymnasiet från år 1967 och 2006. Under dessa 40 år har skolan och styrdokumentet förändrats och troligen läroböckerna med dem. Läroböcker är kanske den mest lästa litteraturen och de flesta har någon gång stiftat bekantskap med dem – och därmed med arbetsuppgifter och frågor däri. Läroböckerna överför inte bara fakta utan också värderingar (Långström 1997). Enligt Staffan Selander ses lärobokstexten inte bara som en källa till kunskap, utan också som en norm för kunskap. Arbetsuppgifter och frågor kan bidra till att skapa vissa läsvanor och förhållningssätt hos eleverna, men de visar även vad författaren ansett vara intressant och vilket pedagogiskt ideal som finns i inbyggt i läroböckerna (Selander 1992:14 & 156).

Eftersom läroboken och dess arbetsuppgifter och frågor kan spela en viktig roll i undervisningen anser vi detta ämnesområde intressant och viktigt att undersöka. Arbetsuppgifterna och frågorna visar vad läroboksförfattarna lägger fokus på och anger på så vis en viss riktning för eleverna i kunskaps sökandet. I uppsatsen undersöks därför också i vilken utsträckning läroböckernas frågor och arbetsuppgifter ger förutsättningar för eleverna att utveckla litterär kompetens och huruvida dessa förutsättningar har förändrats över tid.

Blivande lärare kommer med största sannolikhet att använda läroböckernas fråge- och uppgiftsmaterial. Genom att studera det närmare hoppas vi därför att kunna visa på ny kunskap kring hur man kan förhålla sig till läroboksmaterialet i litteraturundervisningen. Som lärare är det viktigt att ställa sig frågan huruvida läroböckernas material är användbart och fruktbart för eleverna och om det rimmar med kursplanens mål. Ett annat motiv till vårt ämnesval är att det saknas tidigare forskning som varit specifikt inriktad på arbetsuppgifter och frågor i litteraturhistoriska läroböcker.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med det föreliggande examensarbetet är att undersöka vad som karaktäriserar frågor och arbetsuppgifter i två läroböcker i litteraturhistoria för gymnasiet från år 1967 respektive 2006. Utifrån denna karaktäristik vill vi utröna vad läroböckerna betraktar som viktigt för eleverna att kunna och se huruvida detta har förändrats över tid. Vi kommer samtidigt att diskutera läroböckernas förhållande till respektive kursplaner i den avslutande diskussionen.

Vårt syfte är vidare att undersöka i vilken utsträckning fråge- och uppgiftsmaterialet i de båda läroböckerna kan skapa förutsättningar för eleverna att utveckla litterär kompetens. För att uppnå vårt syfte utgår vi från följande frågeställningar:

- Vad karaktäriserar frågorna och uppgifterna i läroböckerna och vilka områden inom litteraturstudiet betonas? Skiljer sig läroböckerna åt i detta avseende och i sådana fall på vilket sätt?
- I vilken utsträckning ger fråge- och uppgiftsmaterialet förutsättningar för eleverna att utveckla litterär kompetens? Vilka skillnader och likheter föreligger mellan läroböckerna på denna punkt?

3. Material

I uppsatsen undersöks och jämförs fråge- och uppgiftsmaterialet i två läroböcker i litteraturhistoria för gymnasiet från 1967 respektive 2006. Under dessa år har skolan genomgått stora förändringar och kursplanerna i svenskämnet reviderats många gånger. År 1965 kom en ny läroplan för gymnasiet, Lgy 65, och i anslutning till denna en ny kursplan i svenska. En reviderad kursplan för svenskämnet trädde också i kraft år 2000, vilket gjorde att vi fann det lämpligt att belysa en lärobok utgiven efter den senaste kursplanen och som är i bruk i dagens gymnasieskolor.

Från år 1967 undersöker vi *Svenska för gymnasiet*, författad av Bengt Brodow, Bengt Öh, Sven-Gustav Edqvist och Carl Kavaleff. Den har ofta gått under benämningen ”Brodow-paketet”, eftersom det handlar om ett läromedelspaket. Detta paket består av en lärobok, en antologi, separat dramatikvolym, en studiebok för eleven, en lärarhandledning samt ett ljudband. Läromedelspaketet framställdes första gången i anslutning till Lgy 65 och kom att bli det dominerande läromedlet i svenska på gymnasiet under många år. *Svenska för gymnasiet* blev en riktninggivare för flera efterföljare och kom att användas en bit in på 1980-talet (Malmgren1999:103). Den dominerande ställningen gjorde därför att valet av *Svenska för gymnasiet* föll sig naturligt.

Den andra läroboken som undersöks är Svante Skoglunds *Texter och tankar* från 2006. Situationen på läromedelsmarknaden ser annorlunda ut vid utgivningen av denna bok. Numera konkurrerar en rad läroböcker i svenska och litteraturhistoria om dominansen. Det finns således ingen lärobok som har den närmast monopolliknande ställning som *Svenska för gymnasiet* hade under en tid. Precis vilken ställning *Texter och tankar* har i dagens gymnasieskola är svårt att uttala sig om. Vi kan inte redovisa några säkerställda siffror, eftersom de läroboksförlag vi varit i kontakt med inte varit villiga att lämna ut försäljningssiffror. Enligt en representant på Gleerups förlag har dock *Texter och tankar* ”gått in tämligen bra” i skolorna. Utifrån en översikt över andra läroböcker i litteraturhistoria för gymnasiet anser vi att *Texter och tankar* kan sägas vara en tämligen representativ lärobok bland dem som getts ut efter år 2000.

Skillnaderna i de båda läroböckernas utformning är flera. *Svenska för gymnasiet* är, som tidigare nämnts, ett paket som innehåller flera läroboksvolymer. Frågor och uppgifter till litteraturen återfinns i en separat, och tämligen omfattande, studiebok för eleven. Häri finns frågor och uppgifter som kopplas såväl till antologin och läroboken som till dramatikvolymen. Materialet i *Svenska för gymnasiet* är mer omfattande, såväl när det gäller texter och författare som frågor och arbetsuppgifter. *Texter och tankar* är däremot en kombinerad lärobok och antologi. Frågor och uppgifter finns samlat i boken och inte i en separat studiebok. *Texter och tankar* utgörs av två böcker för gymnasiet: en för perioden från antiken till 1900-talet, den andra för perioden från 1900-talets början och fram till idag.

3.1 Urval inom materialet

Vi har avgränsat oss till att undersöka läroböckernas frågor och uppgifter kopplade till ett antal specifika författare inom litteraturhistoriska epoker. De aktuella epokerna är renässansen och franskklassicismen, upplysningen och romantiken. Dessa epoker är centrala inom litteraturhistorien och valet av dem ger förutsättningar att få en genremässig bredd i prosa, lyrik och dramatik. Ambitionen i utgångsläget var att studera frågor och uppgifter kopplade till epokavsnitten som helhet. Detta komplicerades dock av att läroböckernas urval sinsemellan är olika. Urvalet av författare är betydligt större i *Svenska för gymnasiet* än i *Texter och tankar*. Dessutom är fråge- och uppgiftsmaterialet i *Svenska för gymnasiet* i högre grad knutet till författare än till själva epoken. Det är av den anledningen vi inriktar oss på frågor och uppgifter knutna till ett antal författare. Undersökningsenheterna blir på detta vis mer lika. Således har vi utgått från ett antal centrala författare som finns representerade och belyses ingående i båda läroböckerna.

Läroboksfrågor och uppgifter kopplade till följande författare kommer att studeras i undersökningen:

- *Renässansen och franskklassicismen*: William Shakespeare och Molière.
- *Upplysningen*: Jonathan Swift och Voltaire.
- *Romantiken*: Erik Johan Stagnelius.

Anledningen till att enbart en författare behandlas inom romantiken beror på materialets beskaffenhet. I *Texter och tankar* är Stagnelius den enda författare som företräder lyriken. I romantikkapitlet behandlas förvisso Johann Wolfgang von Goethe, men det är enbart hans brevroman *Den unge Werthers lidanden* som tas upp. I den utsträckning båda läroböckerna möjliggjort att få med samma verk av författarna har vi gjort det, men det har inte alltid varit möjligt. När det exempelvis gäller Shakespeare behandlas *Hamlet* i *Texter och tankar*, medan *Romeo och Julia* belyses i *Svenska för gymnasiet*. Vi tror dock inte att detta påverkar våra resultat i något avgörande hänseende, utan det är själva frågornas karaktär som är det centrala.

3.2 Representativitet

För att kunna generalisera resultat från en urvalsundersökning till att gälla hela populationen måste urvalet vara representativt. Detta kan gälla även kvalitativa undersökningar (Stukát 2005:58). Det urval vi gjort ger vissa konsekvenser för studiens generaliserbarhet. Sett till det totala antalet frågor i läroböckerna är vårt urval tämligen litet. För att kunna garantera representativiteten hade det varit nödvändigt att undersöka samtliga frågor och uppgifter i läroböckerna. Inom ramen för examensarbetet lät sig dock inte det göras. Det är därför inte möjligt att dra några generella slutsatser utifrån våra resultat. Vi anser emellertid att det är möjligt att kunna skönja vissa tendenser och mönster utifrån det urval vi har gjort.

4. Tidigare forskning om läroböcker i litteraturhistoria

En av de forskare som undersökt antologier i litteratur är Annica Danielsson i avhandlingen *Tre antologier – tre verkligheter* (1988). Danielsson undersöker där innehållet i tre litteraturantologier för gymnasiet mellan 1945 och 1975, varav *Svenska för gymnasiet* utgör en av dessa. Hon anlägger ett litterärt och ett tematiskt perspektiv på materialet. Det litterära perspektivet avser vilka författare och genrer som ingår i urvalet, medan det tematiska syftar på vilka ämnesområden som återfinns i texterna. Danielsson finner stora skillnader mellan antologierna. I den äldsta antologin ligger tyngdpunkten på 1700- och 1800-talets litteratur, medan den tematiskt domineras av texter med anknytning till det religiösa området. I de två yngre antologierna minskar den äldre litteraturen, medan 1900-talslitteraturen ges stort utrymme. I den yngsta antologin har texter med koppling till det religiösa området minskat betydligt. Sverige beskrivs i mer negativa ordalag och industrisamhället liksom familjekonflikter och tonårsproblem får mer utrymme. Danielsson menar att litteraturens uppgift i de två äldsta antologierna är att förmedla kunskaper, värderingar och ett litterärt kulturarv, medan litteraturen i den yngsta *Svenska för gymnasiet* mera skall tillgodose behovet av upplevelser (Danielsson 1988:256).

En undersökning som har likheter med Danielssons är Boel Englunds *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium i ett kulturellt återskapande* (1997). Englund jämför där antologier, styrdokument och läroböcker i Sverige och Frankrike från 1920 och 1980. Englund pekar på att texttyper, innehåll och sättet att närma sig och förklara det studerade har förändrats över tid. Undersökningen visar bland annat att litteraturbehandlingen under 1980-talet rör människor och miljöer och att litteraturen skall vara en verklighetsförmedlare. Det kontrasteras mot 1920-talet, då litteraturbehandlingen i högre grad rörde litteraturen som produkt. Hon finner också att ämnesinriktningen gått från att vara ämnescentrerad till att bli elevcentrerad under 1980-talet (Englund 1997:112). Litteraturen knöts då i högre grad till en verklighet och möjlighet att ge eleverna en insikt i verkliga förhållanden (Englund 1997:185). Ett av underlagen för slutsatserna utgörs av arbetsuppgifter och frågor i anslutning till antologitexterna. För perioden 1980 finner Englund att antologiernas studieböcker tydligt anvisar ett rekommenderat sätt att studera de litterära texterna på. Texternas innehåll betonas mer än formen, verkligheten betonas mer än texterna och fokus är mer på nu- och framtiden än det förflutna (Englund 1997:183-184).

Åke Kussak (1994) har i uppsatsen "Skolan som litterär institution: litteraturläsning och textanalys" studerat fem antologier som användes i slutet av 1950-talet och i början av 60-talet. I studien granskar Kussak bland annat antologiernas anvisningar för studiet av texterna. Att döma av arbetsuppgifterna och frågorna i antologierna var läsfärdighetsträningen det huvudsakliga syftet. Kussak fann att språket stod i centrum för analysen, ord och uttryck granskas och förklaras. Vidare förekom frågor som rörde textens disposition och som skulle kontrollera att eleven förstått innehållet. Analysen handlade främst om textavläsning och språklig förståelse. Kussak skriver: "Utgivarna tar fasta på den tekniska färdigheten att läsa av en text, och det är en lästräning som sällan ifrågasätter texterna" (Kussak 1994:214).

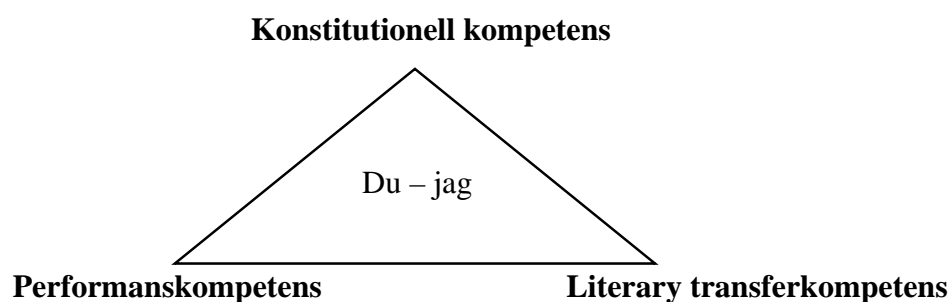
5. Teori

I detta kapitel tecknas en teoretisk bakgrund med relevans för uppsatsen. Först redogörs närmare för Örjan Torells analysmodell över litterär kompetens, vilken utgör en viktig teoretisk utgångspunkt för vår undersökning. Därefter kommer vi att belysa några centrala litteraturteorier med kopplingar till det aktuella ämnesområdet.

5.1 Litterär kompetens

Det finns ingen entydig definition av begreppet litterär kompetens. Få forskare har försökt sig på att ringa in begreppet, vilket kan bero på att det kan ge negativa konnotationer och uppfattas som en förmåga att "läsa rätt". I projektrapporten *Hur gör man en litteraturläsare?*, med Örjan Torell som redaktör, jämförs tre olika skolkulturer: den svenska, finska och ryska. Syftet var att se hur litterär kompetens utvecklades i de olika skolkulturerna. Undersökningsgrupperna bestod av blivande lärare i litteratur från de tre länderna. I undersökningen fick studenterna läsa en och samma litterära text och därefter hade de endast en fråga att skriva kring: "Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?" I analyserna försökte forskarna sedan kategorisera de tolkningsstrategier som framkom.

För att kunna belysa litterär kompetens i praktisk verksamhet utarbetade därför Torell en analysmodell som också skulle ge förutsättningar för mer konkreta föreställningar om begreppet. Modellen utgår ifrån att litterär kompetens utgörs av ett spänningsförhållande mellan tre poler runt ett dialogiskt centrum. För att illustrera delfaktorerna i den litterära kompetensen ritar Torell upp en triangel. I triangelns mitt finns ett textens "du" och ett läsarens "jag", vilka symboliserar ett dialogiskt förhållningssätt till texten. Enligt Torell skall det råda balans mellan de tre delkompetenserna (Torell 2002:82).



Figur 1: *Litterär kompetens* (Torell 2002:82).

Den konstitutionella kompetensen avser förmågan att själv skapa fiktion. Torell menar att den förmågan är förspråklig och inte socialt betingad. Att förmågan att skapa fiktion är konstitutionell "kan vi se prov på varje dag i våra hem, där små barn skapar fiktioner med sina leksaker på golvens låtsatsfält mellan möblernas låtsatsberg" (Torell 2002:82).

Performanskompetensen avser den inlärd och konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter. Till skillnad från den konstitutionella kompetensen är den alltså socialt förvärvad. Performanskompetens innebär att man kan uppmärksamma textens struktur, att man kan tala om textens komposition, berättarteknik, tema, personskildringar, intrig etc.

(Torell 2002: 83). Det handlar alltså om en uppsättning verktyg, ett begreppsförråd för att kunna tydliggöra texten för sig själv. Performanskompetens handlar också om att kunna placera den litterära texten i sitt historiska sammanhang. Enligt Torell är det främst performanskompetensen som skolkulturerna har odlat i undervisningen i litteratur (Torell 2002:84 & 198).

Literary transferkompetens är den tredje delkompetensen i modellen. Med literary transfer menas att litteraturen kopplas till egna livserfarenheter och således öppnar för läsarorienterade attityder. Läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld förs in i texttolkningen och tillför texten mening genom att anknyta den till läsarens verklighet (Torell 2002:86). Literary transfer har också en funktion i avseende på den estetiska betydelsen. Genom att hämta ett exempel från sitt eget liv kan läsaren demonstrera den mänskliga och känslomässiga betydelse och intensitet som texten har för just honom eller henne. Genom att eleverna relaterar till egna erfarenheter och associerar till sitt eget liv kan elevengagemanget också stimuleras, vilket innebär att literary transfer har en samklang med erfarenhetspedagogiken (Torell 2002:85-87).

Med litterär kompetens avses alltså inte ett sätt att läsa och tolka litterära texter "rätt" eller "korrekt". Modellen betonar istället att den litterära texten är ett möte mellan två individualiteter, vilka försöker nå varandra genom att förhålla sig till konventionerna och mönstren i texten. Det finns dock en risk för att balansen i triangeln rubbas. Det mest dramatiska är när "jag-du-dimensionen" i triangelns mitt upplöses, vilket gör att blockeringar uppstår (Torell 2002:89). En performansblockering uppstår när läsaren glömmer att mäta texten mot sin egen verklighet, sitt eget jag, och bara tolkar efter inlärd mönster. Läsningen riskerar då att bli osjälvständig och triangeln svänger för långt åt vänster (Torell 2002:84). Literary transferblockeringar, å sin sida, inträffar när läsaren i alltför stor utsträckning tolkar in sin egen verklighet i texten, så att läsarens verklighet överskuggar litteraturen. I det fallet svänger triangeln för långt till höger och läsarens jag tränger undan andra tolkningar än de personliga. Torell menar att bilder ur läsarens egen verklighet kan bli så dominerande att själva texten hamnar i skymundan. Risken är då att texten bara blir en tom duk där läsaren målar upp sina egna erfarenheter utan att se något utanför sig själv. En alltför ensidig träning av en av kompetenserna kan riskera att den litterära kompetensen sätts ur spel (Torell 2002:87-88).

Resultaten av forskarnas undersökning pekade på att de ryska studenterna besatt en mer utvecklad litterär kompetens än de svenska och finska. De ryska studenterna kunde tillämpa litterära begrepp för att tränga in i texten. De visade prov på analytisk skrivfärdighet, vilket betyder att de kunde belysa sina påståenden med citat och exempel ur texten. Vidare besatt de en förmåga att referera till andra litterära texter (Torell 2002:92-97). Det genomgående bland de svenska studenterna var att de tolkade texterna i relation till egna erfarenheter, och att texten hamnade i bakgrunden för deras subjektiva verklighet och åsikter (Torell 2002:106-108). Enligt forskarna måste förklaringen till skillnaderna sökas i skolkulturen. I Ryssland har litteraturstudierna av tradition getts stor betydelse. Litteraturämnet har självständig status vilket kan bidra till att ryska elever fördjupar sig mer i litteraturvetenskapligt tänkande. De ryska studenterna hade i skolan skaffat sig redskap och metoder för att hantera en främmande text (Torell 2002:97). Hur ska man då förklara att de svenska studenterna hade sämre utvecklad litterär kompetens? Den huvudsakliga förklaringen som forskarna ger uttryck för är att det svenska skolsystemet har varit mindre framgångsrikt än det ryska när det gäller att träna elever i att läsa observant och litterärt kompetent. En orsak som framläggs till detta är det minskade utrymmet för litteraturen i skolan och i läroplanerna (Torell 2002:200-201).

5.2 Teorier om litteratur och läsning

Under denna rubrik redogörs för några centrala teorier kring litteratur och läsning. Vi gör på intet sätt anspråk på att ge en heltäckande bild, utan syftar till att peka på några övergripande strömningar. De olika teorierna har aktualitet för vårt arbete eftersom de, som Claes Entzenberg och Cecilia Hansson säger, är huvudströmningar i 1900-talets litteraturteori. Om de stora dragen i utvecklingen skriver Entzenberg och Hansson följande i inledningen av boken i *Modern litteraturteori del 1 och 2*:

Vi kan här följa en utveckling som börjar med att författaren, och framförallt den biografiska forskningen kring hans verk, ställs åt sidan till förmån för verket själv – som språk och som estetiskt objekt. Vi får se hur läsaren – som grupp, som kön och individ – tilldelas en ny och ansvarsfull roll i den litterära världen (Entzenberg & Hansson 1991-1992:5).

Eftersom de olika strömningarna har haft genomslag under olika perioder under 1900-talet blir de relevanta att ta upp i detta arbete, då vi jämför läroböcker från olika tidpunkter. De läroböcker vi studerar producerades under olika tidpunkter då vissa teorier var mer eller mindre framträdande och därmed *kan* tänkas ha inflytande på läroboksförfattarna. Den biografiska och komparativa litteraturforskningen samt nykritiken är forskningsinriktningar inom litteraturvetenskapen. Dessa inriktningar kan emellertid antas få didaktiska implikationer, såtillvida att lärare – och för den delen även läroboksförfattare – kan få impulser av dessa. Den syn de ger uttryck för kan således få genomslag inom det pedagogiska området. Gunilla Molloy är av uppfattningen att det knappast går att separera lärarens litteratursyn från hennes didaktiska förhållningssätt (Molloy 1996:247). Möjligen kan det som Molloy säger även gälla läroboksförfattare.

5.2.1 Biografisk och komparativ litteraturforskning

Både den biografiska och komparativa litteraturforskningen har gamla anor. Den biografiska litteraturforskningen utgår från tanken att det finns ett samband mellan författarens liv och verk. Inom denna litteratursyn hävdas det att författarens bakgrund och erfarenheter leder till att denne skriver som han gör. Ibland har samlingstermen biografisk-psykologisk använts, då biografiska och psykologiska läsningar ofta används tillsammans (Burman 2002:71). Johan F. Jensen säger att denna tradition är medvetet eller omedvetet ”personalistisk” i sin uppfattning, dvs. de litterära texterna uppfattas inte som fiktion utan som yttringar av författartemperament (Jensen 1968:36). I sin studie av arbetsuppgifter i skolantologier från 1950- och 60-talet pekar Kussak på att det biografiska perspektivet kommer fram i metodiska anvisningar för realskolan. Där framhölls det att eleverna i de högsta klasserna ofta är intresserade av biografiska notiser, vilket läraren bör beakta för att hjälpa eleverna att ”bättre förstå meningen i det lästa och författarens avsikt med sitt verk” (Kussak 1994:217). Den komparativa forskningen ägnar sig åt att jämföra texter med varandra och eventuellt kunna visa på hur en text har påverkat en annan text (Wolf 2002:14).

5.2.2 Nykritiken

Den så kallade nykritiken fick sitt genombrott inom litteraturforskningen på 1930-talet i USA och Storbritannien. I Sverige började den etablera sig på 1950-talet. Nykritiken innebar ett paradigmskifte inom litteraturforskningen, där den biografiska och komparativa metoden

tidigare dominerat. Nykritikerna menade att det tidigare litteraturstudiet hade varit alltför inriktat på utomtextliga faktorer (Entzenberg & Hansson 1993:92). De satte istället studiet av själva texten, det litterära verket, och dess egenart i centrum och såg det som ett estetiskt objekt. De litterära texterna undersöktes som autonoma fenomen som kunde analyseras objektivt och som en avslutad helhet. I tolkningen togs alltså inte hänsyn till politiska, sociologiska, miljömässiga och biografiska aspekter (Jensen 1968:101).

Den metod nykritikerna lanserade var närläsning, vilken avsåg en detaljerad analys av hur den litterära texten, oftast dikter, var organiserad från del till helhet. Det som undersöktes var hur olika poetiska element såsom bildspråk, ironi, tillsammans med poetisk fantasi bidrog till textens struktur och mening (Wolf 2002:14). Wolf menar att en pedagogisk konsekvens av den nykritiska metoden kan bli att läsning och tolkning i skolan blir reproducerande. Läraren blir den som tillhandahåller den ”rätta” läsningen och tolkningen (Wolf 2002:15).

5.2.3 Läsarorienterade teorier

I opposition till nykritikens fokus på texten växte de läsarorienterade teorierna fram. Det var främst under 1970-talet som dessa fick genomslag och har sedan vunnit terräng inom den litteraturpedagogiska forskningen. Det gemensamma för dessa är uppfattningen att en litterär text inte är en sluten artefakt, ett autonomt objekt, med ett bestämt budskap (Wolf 2002:16). Istället framhålls läsarens roll som skapare av mening i litterära texter. Fokus ligger ofta på mötet mellan texten och läsaren, där läsaren bär med sig sina erfarenheter in i läsningen. En texts mening inte är bunden till författarens avsikter, utan den påverkas av läsaren och i vilka sammanhang läsningen äger rum (Wolf 2002:16). Inom denna inriktning har man ofta ägnat sig åt så kallad receptionsforskning, det vill säga vad som sker i mötet mellan läsare och text.

En förgrundsfigur inom den läsarorienterade litteraturforskningen är Louise M. Rosenblatt. Så tidigt som 1938 utgavs för första gången hennes bok *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, där hon diskuterar litteraturläsningens roll i skolan. Rosenblatt ställer sig kritisk till den litteraturläsning som skall leda till ”rätta svar”, och hon menar att det som läsaren för med sig till litteraturen är lika viktigt som litteraturen själv (Rosenblatt 2002:38). Erfarenheter, minnen av tidigare händelser, behov och intressen, sinnesstämning och personlighetsdrag är komponenter som läsaren för med sig in i läsningen (Rosenblatt 2002:39). Rosenblatt vill skapa förståelse för att i skolundervisningen skapa ett samband mellan text och läsare. Med begreppet *transaktion* avser hon att läsaren närmar sig texten utifrån egna erfarenheter av såväl litteraturen som livet. Både läsare och text blir viktiga i den process i vilken mening skapas. Texten bär på betydelser, men realiserar först under läsningen, i transaktionen mellan läsare och text (Rosenblatt 2002:37).

Rosenblatt skiljer mellan vad hon kallar *efferent* och *estetisk* läsning. Dessa är inte motsatser, utan beror på vilket syfte man har med läsningen. En efferent läsning är inriktad på kognitiv läsning. Här fokuseras på en mer allmän och opersonlig läsart, där textens tekniska aspekter analyseras (Rosenblatt 2002:41). I en läsning av t.ex. en vetenskaplig rapport aktualiseras den efferenta läsningen, men även ett litterärt verk kan läsas efferent (Rosenblatt 2002:11). Den estetiska läsningen, däremot, inriktar sig på affektiva aspekter. Läsarens förnimmelser, föreställningar och idéer bygger den upplevelse som utgör berättelsen. Det är dessa element som läsaren reagerar på under och efter läsningen (Rosenblatt 2002:41). När ett litterärt verk väl framkallats estetiskt kan det bli föremål för tolkning och analys enligt vetenskapliga metoder (Rosenblatt 2002:237). Enligt Rosenblatt fyller den estetiska läsningen flera

funktioner. En är att litteraturen kan erbjuda en ”kompensation för brister eller misslyckanden genom identifikation med en gestalt som äger andra egenskaper än vi själva eller som gör ett mer fullständigt bruk av förmågor som liknar våra egna” (Rosenblatt 2002:46).

I sitt resonemang om litterär kompetens behandlar Torell Rosenblatts teori. Han menar att ”när hon inbjöd läsaren (och speciellt läsaren i skolan) att ta med sig sina livserfarenheter in i tolkningen av texten, så inbjöd hon till literary transfer även om hon inte använde det begreppet”. Torell ser stora förtjänster hos Rosenblatt, men vänder sig mot att hon menar att läsaren kan skaffa sig ”vikarierande livserfarenheter” genom litteraturen. Därmed behålls inte den distans mellan litteratur och verklighet som är litteraturens själva essens (Torell 2002:86).

Litteraturpedagogen Gunilla Molloy ansluter sig till det erfarenhetspedagogiska perspektivet. I enlighet med Rosenblatt betonar hon det dialogiska förhållandet mellan text och läsare. Hon pekar på vikten av att ta utgångspunkt i frågor som är subjektivt relevanta för eleverna, dvs. att det man håller på med är viktigt och angår en. Det handlar inte bara om att känna igen sig i texten, utan att eleven får arbeta med frågor som är viktigt för hans eller hennes liv, att det finns kopplingar mellan text och liv (Molloy 2003:61-62).

I antologin *Tid att läsa, tid att tänka*, (1988) med Kristian Wåhlin som redaktör, diskuterar ett antal svenska forskare och lärare hur man kan skapa intresse för läsning hos elever och hur kunskaper i språk och litteratur kan utvecklas. Staffan Thorsson pekar här på att läraren bör lägga upp litteraturarbetet så att elevernas erfarenheter kopplas ihop med fakta, alltså strukturella sammanhang i historien, samhället och fiktionen. När man som lärare väljer en text bör man beakta vilka möjligheter den ger för igenkänning, upplevelse, konfrontation och nya perspektiv (Thorsson 1988:73). Författarna i antologin menar att det går en skiljelinje mellan en *förmedlingsinställning*, alltså där läraren för över en riktig tolkning av en text till läsaren, och en *dialogisk* inställning, där kunskap söks genom att man får lyssna till olika tolkningar. Ur ett didaktiskt perspektiv kan läraren berika undervisningen genom att presentera vetenskapens rön, men att det oftast är bäst att eleven får börja arbeta med texterna själva. Därefter kan man presentera ”experttolkningar” (Wåhlin 1988:165). Kristian Wåhlin påpekar att det finns en fara i att ett vetenskapligt perspektiv på texttolkning blir dominerande i skolan: ”Hur många studieuppgifter i skolböcker för inte bort eleverna *från* ett spontant mänskligt engagemang i det som saken gäller *till* okänsliga och perifera språk- och formresonemang (Wåhlin 1988:168).

6. Litteraturundervisningen i skolan

Per-Olov Svedner menar att synen på litteraturens funktion i skolan har gått från ”litteraturkunskap till litteratur som kunskap och personlig stimulans” (1999:28). Det kan också beskrivas som en väg från inomlitterär kunskap till en kunskap som är omvärlds- och socialisationsinriktad (Svedner 2000:107). I början av 1900-talet var det kunskapsambitionen som kom i första hand i gymnasiets kursplaner. De litterära texterna skulle belysa den litteraturhistoriska utvecklingen och ”befästa lärjungarnas kärlek till svenskt språk och svensk odling” (Svedner 1999:28). Sedermera kom litteraturläsningens personlighetsutvecklande egenskaper att framhållas och förskjutningen gick i riktning mot eleverna. Svedner pekar på att det runt 1960-talet börjar bli klart att litteraturläsningen inte bara skulle ge kunskap *om* litteratur utan också *genom* litteratur. Under 1990-talet och framåt har litteraturen och litteraturläsningen tillskrivits en allsidig funktion i elevernas utveckling. Litteraturen ses som

något som skall ge eleverna kunskaper och förståelse om sig själva i relation till omvärlden (Svedner 1999:29).

Svedner, som studerat debattinlägg i tidskriften *Svenskläraren* under de senaste 50 åren, har funnit att litteraturundervisningens funktion i skolan har varit ett frekvent återkommande debattämne. En vanlig debattpunkt har där rört problemet att förena elevers personliga litteraturupplevelse med någon form av litteraturkunskap.

[Debatten] visar att det finns en tydlig motsättning i synen på litteraturundervisningen: å ena sidan en betoning på elevupplevelsen, å andra sidan betoning av reflexion och bearbetning. Men den senare är av två helt olika typer: litterär analys grundad på litteraturkunskap *eller* analys med sociala och politiska förtecken (Svedner 2006:16).

I en artikel från 1967 betonade Jöran Mjöberg i nykritisk anda att målet för undervisningen var att öka elevernas förmåga att klarlägga diktens form och innehåll. Flera lärare och litteraturpedagoger gick i polemik mot detta synsätt. De menade att elevens uppfattning och egna tolkningar var det viktiga, inte att det skulle finnas ett givet innehåll i ett verk som skulle klarläggas genom analys. Pedagogiska Gruppen i Lund, med Lars-Göran Malmgren som en av företrädarna, pläderade på 70-talet för en sådan erfarenhetspedagogisk linje. De menade emellertid att elevernas egen upplevelse inte är tillräcklig. De menade att litteraturläsningen måste kompletteras med ett kognitivt element – i detta fall en analys av den litterära texten i sitt politiska och sociala sammanhang (Svedner 2006:16). Pedagogiska gruppens utgångspunkt var att skapa teorier för svenskämnet som byggde på en funktionalisering av litteraturläsningen och språkanvändningen. L-G Malmgren pekade på hur litteraturen först och främst skulle läsas i ett kunskapsfält som låg utanför texten själv. Han poängterade att varken texten, läsaren eller läsningen existerade i ett tomrum och att litteraturen har betydelse för verkligheten (Malmgren 1983:7-9). Pedagogiska gruppen pläderade för en verklighetsanknuten litteraturläsning som innehöll både psykologiska (emotionella och intellektuella) och sociologiska dimensioner. Elevernas emotionella upplevelser av en text måste behandlas i undervisningen och därefter skulle eleverna förmås att reflektera över sina känslomässiga reaktioner på texten. Nästa steg skulle sedan bli att sätta in upplevelserna av texten i ett sociopolitiskt sammanhang – ”ett språng ut i historien”. Genom att eleven skulle se textens innebörd och sin reaktion på den i ett politiskt sammanhang kunde undervisningen skapa konkreta ställningstaganden från eleverna (Ehrlin & Malmgren 1976: 125-126). Enligt Pedagogiska gruppen skulle upplevelseläsningen inte isoleras från mänskliga och sociala sammanhang och bli ett självändamål i skolan (Ehrlin & Malmgren 1976:115).

Detta är ett exempel på de ambitionskollisioner inom litteraturundervisningen, som tar sig uttryck i en konflikt i förhållandet mellan kulturtradition och livskunskap. I det förra fallet ser man litteraturen som det viktiga, det som eleverna skall introduceras i. I det senare fallet är eleverna det viktiga och genom litteraturen kan de utvecklas (Svedner 1999:42).

6.1 Litteraturen i 1965 års kursplan

En hörnsten i svenskämnets historia är då svenskämnet i 1965 års läroplan, Lgy 65, döptes om från modersmål till svenska. I svenska fanns det två olika kursplaner, en för fackskolan och en för gymnasiet treåriga studiegång. I vårt fall är det kursplanen för gymnasiet som är aktuell, då den kan kopplas till läroboken *Svenska för gymnasiet*. Enligt Gun Malmgren (1999) kan man tala om två olika svenskämnen på 1960-talet. Det ”högre” svenskämnet för

gymnasieeleverna var inriktat på bland annat kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, litterära termer och begrepp, historiska nyckeltexter och krävande bildningsideal. Det ”lägre” svenskämnet för fackskolan var elevcentrerat, motivationsinriktat och inriktat på basfärdighetsträning. Fackskolans elever skulle inte heller arbeta lika mycket med att bedöma texter eller reflektera över stilistiska företeelser. I fackskolan skulle undervisningen stimulera intresset för läsning av skönlitteratur och i anslutning till läsningen skulle de få kännedom om litteratur- och stilhistoriska sammanhang. Litteraturstudierna organiserades således utifrån elevernas behov och intressen. I gymnasiets kursplan, däremot, stod ämnet i centrum och innehållet strukturerades utifrån ämnets uppbyggnad och krav snarare än vad som kanske kunde intressera eleverna (Malmgren 1999:93). Att det fanns två olika kursplaner visar enligt Malmgren också på tydliga skillnader i hur man betraktade de olika elevgrupperna och vad man förväntade sig av dem (Malmgren 1999:91-94).

Svenskämnet bestod enligt kursplanen av två grundstenar: Språk och litteratur. Det handlade inte om två skilda ämnen, utan två stoffområden som skulle integreras (Malmgren 1999:91). I kursplanen betraktades litteraturhistoria inte som ett enskilt moment, utan som ett komplement till litteraturläsningen. Enligt Lgy 65 hade litteraturundervisningen dubbla syften. Dels skulle den ge en litteraturhistorisk överblick och kunskap om litteratur, dels skulle den utveckla eleverna som läsare. Studiet av litterära texter och översikt över litteraturhistorien skulle ge kunskap om dialogen mellan föreläsare för olika idéer och livsåskådningar under den västerländska litteraturhistorien (Malmgren 1999:92-93).

Henrik Román (2006) noterar hur läsningen i Lgy 65 började riktas mot nutidsrelevansen för eleverna. Det personlighetsutvecklande syftet lyftes fram som ett av målen, vilket innebar en förskjutning i riktning mot läsaren (Román 2006:369). I Lgy 65 betonades tydligare än i tidigare kursplaner att litteraturläsningen skulle föras fram till ett personligt engagemang och inspirera till diskussion (Lgy 65:98). Hur litteraturen var avsedd att studeras nämns på några ställen i Lgy 65. Enligt kursplanen behövde eleverna en ”gemensam fond av uttryck och termer” för att kunna diskutera och värdera (Lgy 65:99). Undervisningen borde ägna stor uppmärksamhet åt stilistiska frågor, textanalys och berättarteknik, medan viss kunskap om den sociala bakgrunden till de litterära verken också ansågs nödvändig (Lgy 65:104). I jämförelse med dagens kursplan var anvisningarna i Lgy 65 betydligt mer preciserade i avseende på vilka moment som skulle gås igenom och vilka texter som skulle läsas.

6.2 Litteraturen i dagens kursplan

I svenskämnet i dagens gymnasieskola behandlas språk och litteratur som en helhet. Kärnämnet svenska är uppdelat i två obligatoriska kurser, Svenska A och Svenska B. Inom dessa är språk och litteratur det väsentliga innehållet. I kursplanens övergripande mål för svenskämnet är anvisningarna för litteraturen mer kortfattade än i Lgy 65:

[Skolan skall sträva efter att] eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje (Kursplan i svenska 2000).

Vidare ska eleverna få möjlighet att ”utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider” (Kursplan i svenska 2000). Den litteraturhistoriska orienteringen koncentreras till Svenska B, medan A-kursen domineras av språksidan. I B-kursen fokuseras

litteraturen tydligare som kunskapskälla och perspektivet vidgas ytterligare mot historien, samhället och framtiden. I kursen accentueras hur språket och de texter som läses speglar sin tid och rådande samhällsförhållanden. I de mål som eleverna skall ha uppnått efter B-kursen rör två stycken specifikt litteraturen:

[Eleven skall] kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning.

[Eleven skall] ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker.

Ett kriterium för betyget väl godkänd i B-kursen är att eleven skall kunna analysera och självständigt tolka litterära texter och använda sig av litterära begrepp. De skall också utvecklat förmågan att vid läsningen reflektera över de samhällliga och kulturella faktorer som format texten och hur giltig den är för vår tid. Vidare framhävs att undervisningen skall vara elevcentrerad: ”I ämnet svenska är det möjligt att i stor utsträckning utgå från elevernas önskemål, förutsättningar och erfarenheter och att ta hänsyn till de språkliga sammanhang som är väsentliga för den valda studieinriktningen” (Kursplan i svenska 2000).

Till skillnad från Lgy 65 kan dagens kursplan i svenska karaktäriseras om ”en kursplan för alla”. Steget mot en kursplan – och en gymnasieskola – för alla inleddes år 1982, då regeringen fastställde en ny kursplan som skulle ersätta alla tidigare supplement för de olika linjerna. För första gången kom nu en kursplan i svenska som markerade att det rörde sig om en för alla gemensam kursplan – d.v.s. ”en kursplan för alla” (Malmgren 1999:11).

6.3 Lärobokens roll i skolan

Läroböcker kan enligt Staffan Selander hänföras till det han kallar pedagogisk text. Begreppet har en vid innebörd och inkluderar läroböcker, övningsböcker, läseböcker, bilder eller undervisningsprogram i filmens form (Selander 1988:17). Däremot är en tidskriftartikel, ett litterärt verk eller en deklaraionsblankett som används i undervisningen inte pedagogiska texter. Den pedagogiska texten är framställd i syfte att användas i en pedagogisk situation och är därför strukturerad och kodifierad enligt vissa konventioner (Selander 1988:18).

Enligt Selander är läroboken både ”ett uttryck för ett samhälleligt accepterat sätt att tänka om ämnen, kunskap och skola och ett instrument för påverkan”. Lärobokens pedagogiska inramning och de olika frågorna och uppgifterna skapar också bestämda läsvanor och förhållningssätt hos eleverna. Den kan också bli normen för vad som betraktas som kunskap och den enda källa som eleverna hämtar information ur. Det är genom läroböckerna som en stor del av undervisningen organiseras och det är i läroböckerna som kunskap tar gestalt (Selander 1992:14-15, 157). Grundidén med den pedagogiska texten är att reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny. Författaren måste därför göra ett urval. Detta urval beror på vad som står i läroplanen och hur tidigare läromedel har sett ut (Selander 1988:18). Selander använder begreppet pedagogisk text-traduktion, med vilket han avser att vetenskaplig kunskap anpassas till den pedagogiska texten. Genom detta sker också en förändring av innehållet. Det som är osäkert och tvetydigt inom en vetenskap framstår i den pedagogiska texten som säkert och entydigt. Vad som ska väljas ut fastställs till stor del i läroplanen, men hur det ska presenteras avgör förlagen och läroboksförfattaren (Selander 1988:19).

Arbetsuppgifter och frågor i läroböcker visar för eleverna det som författaren ansett vara intressant. Det visar också vilket pedagogiskt ideal som finns inbyggda i läroböckerna och förstärker intrycket av en legitim och riktig kunskapskälla (Selander 1992:156). Frågorna medför en inramning av texten, vilket Selander ser både som positivt och negativt. Han pekar på hur de kan strukturera materialet, men å andra sidan skjuta viss information och kunskap åt sidan. I vissa fall kanske eleverna börjar med frågorna och letar upp svaret i läroboken, vilket innebär att de egentligen inte läst och reflekterat över texten (Selander 1988:36).

Det är svårt att ge ett generellt svar på vilken roll som läroboken spelar i dagens skola och vilken ställning den har. Läroboken kan vara ett komplement till lärarens aktiviteter, eller utgöra ett väsentligt underlag för undervisningen (Selander 1992:157). Englund (1999:330) poängterar att läromedel i synnerhet har en stark ställning som riktningssgivare för undervisningen. Enligt Malmgren har läromedlen ett starkt inflytande även på svenskundervisningen, vilket hon förklarar med bristen på utbildade lärare samt bristen på materiel och böcker. En annan tänkbar förklaring är att de allmänt skrivna men ändå krävande läroplanerna blir svåra att tolka och strukturera för läraren (Malmgren 1999:103).

7. Metod

Metoden vi använder i undersökningen är en kvalitativ textanalys. Inom utbildningsvetenskap kan textanalysen exempelvis undersöka läroplaner, läroböcker, kursplaner och andra texter som rör skolans värld. Det kan handla om att analysera en särskild text, t.ex. ett enda läromedel, utifrån några specifika aspekter (Stukát 2005:53). I vår undersökning är det läroböckernas frågor och uppgifter som uppmärksammas och analyseras specifikt. Den kvalitativa textanalysen som metod kan i grova drag delas in i två typer av frågeställningar: Sådana som handlar om att kritiskt granska och sådana som handlar om att systematisera innehållet. En typ av systematiserande undersökningar är att klassificera innehållet i texter, d.v.s. att placera innehållet under en lämplig sammanfattande rubrik (Esaiasson m.fl. 2007:238).

En sådan systematiserande undersökning är aktuell i vår uppsats. Eftersom tidigare forskning på det specifika området saknades fanns det dock ingen förhandsdefinierad analysmodell att utgå ifrån i vårt fall. För att kunna svara på våra frågeställningar skapade vi därför en analysmodell bestående av olika klasser. Modellen hjälper oss att systematiskt beskriva materialet och göra undersökningen mer konsekvent. Tanken är att den skall fungera som ett raster som läggs över materialet för att kunna analysera det systematiskt. På detta sätt vill vi fånga väsentliga aspekter hos läroböckernas fråge- och uppgiftsmaterial och se vilka mönster som finns. Modellen är, som Knut Kjeldstadli uttrycker det, ett redskap som hjälper oss att välja vart vi ska rikta blicken (Kjeldstadli 1998:142).

Vår modell är utformad mot bakgrund av Torells modell över litterär kompetens som presenterats tidigare i vårt arbete. Modellen hos Torell är inte avsedd för att analysera frågor i läroböcker, utan utvecklades alltså för att analysera hur studenter tolkar litterära texter. Vi fann att modellen med dess begrepp blev svår att applicera direkt på materialet, eftersom vi inte undersöker praktisk verksamhet. För att kunna utvinna i vilket avseende materialet återspeglar de litterära delkompetenserna har vi således utvecklat en egen modell, som vi finner mer lämpad för att analysera läroboksmaterialet. Analysmodellen syftar till att

återspegla olika aspekter av Torells delkompetenser, och klasserna har utformats för att så långt som möjligt ta fasta på innehållet i kompetenserna och ringa in de aspekter de rymmer.

- De områden vi kommer att titta närmare på är följande:

1. Textens innehåll respektive form

Denna klass avser frågor och uppgifter som rör inomtextliga aspekter i avseende på både form och innehåll. Det kan röra sig om texters handling, berättarteknik, stil, litterära verknytningsmedel, personskildringar, språklig form etc. En stilanalys kan utgöra ett exempel på en fråga som inriktar sig på formsidan. En fråga som handlar om att återberätta ett verk eller som har med karaktärerna i texten att göra relateras till det innehållsrika textplanet. Till denna klass hänförs även frågor där jämförelser mellan verk skall göras. Dessa kan exempelvis avse att eleven gör jämförelser mellan stil eller berättarteknik i olika litterära texter.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Här avses frågor och uppgifter som rör den litteraturhistoriska kontexten, den dåtida miljön och verkligheten. Det kan röra sig om allmänna frågor om litteraturhistoria eller att ett litterärt verk skall sättas in i ett historiskt eller kulturellt sammanhang. Hit hänförs även frågor och uppgifter som har med författaren att göra och den situation och det samhälle som omgav honom. Här aktualiseras frågor och uppgifter om författarens karaktär, tankar, erfarenheter etc. Frågorna kan således ta sin utgångspunkt i en text, men relateras till något utanför texten som har med litteraturhistoria eller författare att göra.

3. Samtidsförankring

Med samtidsförankring menar vi här frågor och uppgifter där litteraturen relateras till den, för läroboken och eleverna, samtida verkligheten. Textens betydelse för läsaren och den samtida verkligheten betonas. Texten relateras till erfarenheter som delas med andra och där eleven ska ta ställning till allmänna fenomen. Det kan handla om frågor och uppgifter som leder in på tematiska områden. Tematiska områden kan vara allmänmänskliga fenomen såsom kärlek, döden och sorg, men också mer konkreta samhällsproblem. Det kan också handla om frågor där litterära verk skall anpassas till samtiden.

4. Elevorientering

I den här klassen tar vi fasta på huruvida frågorna och uppgifterna vänder sig till elevernas personliga erfarenhet och om de öppnar för läsarorienterade attityder och subjektiva tolkningar. Eleven ska i det här fallet själv ta ställning utifrån sina personliga erfarenheter. Frågorna handlar exempelvis om vad eleven tycker om en text eller en viss aspekt av en text.

Klasserna återspeglar vidare drag som framkommer i den teoretiska bakgrunden, teorier om litteratur och läsning, som presenterats tidigare i arbetet. Den första klassen är mer textorienterad, den andra kontextbetonad medan den tredje och fjärde är mer läsorienterad, alltså inriktad på den samtida verkligheten utanför texten.

7.1 Metodiska problem

Gränsdragningar kan utgöra en svårighet vid klassindelningar. Hur noga man än är kommer det alltid att finnas gränsdragningsproblem. Ett problem som kan uppstå vid användandet av en analysmodell är att materialet påtvingas modellen eller att man tänjer det som finns i

materialet så att det passar in i modellen. Det kan innebära att forskaren i alltför hög grad ser materialet utifrån sin analysmodell (Bergström & Boréus 2000:170). En risk med förhandsdefinierande analysmodeller är att det som inte kan identifieras av modellen lämnas utanför. Vid ett mer öppet förhållningssätt riskerar man å andra sidan att undersökningen inte stämmer överens med frågeställningen (Esaiasson m.fl. 2007:245-246).

En annan aspekt att beakta är att tolkning ingår i praktiskt taget all textanalys. Det är således viktigt att vara medveten om att man alltid närmar sig texten med en viss förförståelse. En individs upplevelser, uppfattning av världen och samhället, utbildning, kunskaper om textgenren etc. påverkar förståelsen av texten (Bergström & Boréus 2000:24-27). Vi är medvetna att vi som blivande svensklärare på 2000-talet har vi en viss förförståelse som vi bär med oss. Vi är också medvetna om att resultaten av vår undersökning påverkas av vårt val av klassindelningar, emedan det anger ur vilket perspektiv vi ser på materialet. Det kan också visa sig att det inte alltid är så enkelt att avgöra vilken klass som läroböckernas frågor och uppgifter skall placeras in i. Ett rimligt antagande är att vissa frågor kan peka på olika klasser medan de kan tänkas ha ambitionen att täcka ett brett kunskapsområde. Vi strävar efter att inta ett objektiva förhållningssätt till materialet och resonera kring fall som är mer oklara. Vi vill också understryka att vi inte gör anspråk på att generalisera våra resultat, utan att försöka peka på tendenser i materialet.

8. Analys

I analysdelen behandlas epokerna och dess författare kronologiskt. Vi inleder således med lärobokens frågor och uppgifter kopplade till renässansens och franskklassicismens författare. För att ge en allmän ingång presenteras en kort bakgrund till underlaget för frågorna, dvs. var och hur författarna presenteras i läroböckerna. När det gäller analysen av *Texter och tankar* lyfter vi fram samtliga frågor och uppgifter, medan representativa exempel lyfts fram i *Svenska för gymnasiet*. Anledningen till detta är att uppgiftsmaterialet i *Svenska för gymnasiet* är så pass omfattande att det inte låter sig återges i sin helhet.

8.1 Renässansen och franskklassicismen i *Svenska för gymnasiet*

I läroboken återfinns Shakespeare under rubriken ”Den elisabetanska teatern”. Avsnittet inleds med en översikt över den politiska och kulturella situationen i England under författarens tid. Teaterintresset i England och den elisabetanska teaterlokalen beskrivs, liksom Shakespeares utveckling till etablerad författare. De dramer som behandlas mer ingående i läroboken är *Hamlet* och *Macbeth*, medan *Romeo och Julia* återfinns i dramatikboken. Det totala antalet frågor och uppgifter till Shakespeare är 37 stycken. När det gäller Molière redogörs först för hans bakgrund och lärlingsår vid teatern och därefter behandlas genombrottet och de första stora komedierna. Vidare tas hans mest framstående verk upp i kronologisk ordning. Totalt 36 frågor och uppgifter är knutna till Molière.

8.1.1 Frågor och uppgifter till Shakespeare

1. Textens innehåll respektive form

Uppgifter som knyts till *Romeo och Julia* utgör den klart största delen sett till det totala frågematerialet till Shakespeare. Det är således en specifik text som står i fokus och uppgifterna förutsätter att eleverna bekantar sig med dramat i sin helhet i dramatikvolymen. Frågor som rör inomtextliga aspekter dominerar med eftertryck, vilket gör att denna klass blir den mest framträdande. Betoningen ligger på dramats innehåll, där frågorna ofta handlar om intrig, personskildring, karaktärsutveckling och karaktärernas förhållande till varandra:

1. Redogör för Julias och Romeos relationer med sina ursprungsmiljöer, närmast familjerna.¹
2. Hur förvandlas Romeo och Julia när kärleken griper dem?
3. Hur skiljer sig Romeos kärlek till Rosalina från den till Julia?
4. Vilken roll spelar Lorenzo för händelseutvecklingen?

Frågorna ovan rör människorna i dramat och relaterar inte till en verklighet utanför texten. Fråga två i ovanstående exempel visar hur eleven inte kan reproducera fakta, utan måste ha en större inblick i texten. Svaret i dessa fall går nämligen inte att finna direkt i läroboken. Ambitionen är sannolikt att eleverna skall kunna studera specifika aspekter som en del av helheten, inte minst när det gäller fråga fyra.

Frågor som rör formen och språket i texten är inte lika många till antalet som de innehållsrelaterade frågorna. Några frågor rör dock mer specifikt den språkliga formsidan och litterära verkningsmedel i dramatiktexten. För att illustrera detta lyfts följande exempel fram:

¹ Samtliga frågor och uppgifter till Shakespeare i *Svenska för gymnasiet* återfinns på sidorna 144-147 i elevens studiebok.

5. Vilka är de främsta lyriska partierna? Motivera svaret.
6. Språket är ofta konstlat men ibland enkelt och naturligt. Växlingen *kan* motiveras av innehållet. Ge exempel och förklara.
7. Dessa kontraster [mellan högt och lågt, t.ex. lyriska och komiska avsnitt] får emellertid också en konstnärlig dramatisk verkan. Vilken?

Frågorna ovan är av formell analytisk karaktär och konventionsstyrda. De kräver och kan främja en kunskap om litterära verkningsmedel, liksom att de som i fråga sex kan ses i relation till innehållet. Fråga fem kan tyckas öppna för en elevorienterad tolkning, det vill säga att eleven kan uttala sig om vad de anser vara tilltalande. Svaret kräver dock en motivering av preferenserna, vilket ger uttryck för att eleven skall underbygga med exempel från texten. Reflexionerna skall således inte lämna texten, utan behålla den som en ram. Överlag ges tydliga instruktioner för hur eleverna skall ta sig an uppgifterna. Redogör, jämför, förklara och karakterisera är anvisningar som återkommer. I många uppgifter efterfrågas uttryckligen att svar skall motiveras och beläggas med citat.

En annan typ av uppgift som är vanligt förekommande är att eleven skall göra jämförelser. Referenserna kan röra sig på olika nivåer. I ett fall handlar det om att jämföra hela verk, i ett annat fall om att göra kopplingar mellan något mer specifikt i dramat såsom ett visst tema. Konkret tar det sig uttryck på följande sätt i elevens studiebok:

8. Jämför Shakespeares syn på kärleken i denna tragedi med den i *En midsommarnattsdröm*.
9. Jämför dramat med Gottfried Kellers novell *Romeo och Julia i byn*.
10. Jämför ett par sidor i resp. Hagbergs, Gierows och Collinders översättningar.

Uppgift åtta är mer styrd, men också mer specificerad än de två övriga. Det är en specifik aspekt i två Shakespeare-dramer, dessutom inom olika dramatiska genrer, som skall jämföras med varandra. De två övriga uppgifterna ovan är mindre handfasta, i den meningen att jämförelser kan förväntas göras med avseende på flera aspekter. Här är det inte klart vad jämförelsen avser, dvs. exakt vad som skall jämföras. Samtliga uppgifter av det här slaget kräver dock ett utvecklande av referenskunskaper hos eleverna.

2. Litteraturhistorik kontext och författarkontext

Ett antal frågor kan hänföras till den här klassen, som dock är mindre än den föregående. Frågorna är här oftast inriktade på repetition och går i studieboken under benämningen *instuderingsfrågor*. Huvuddelen av frågorna är direkt kopplade till läroboken och svaren går att finna där. Tre frågor berör litteratur- och kulturhistoria mer allmänt. Här skall man närma sig Shakespeare och hans verk utifrån historiska bakgrundsfakta.

12. Varför var teaterintresset så stort i England i slutet av 1500-talet.
13. Hur såg den elisabetanska teaterlokalen ut?
14. Om skådespelarna, spelet och teaterkonventionerna i den elisabetanska tidens teater. (Se t.ex. i inledningen till Fredéns Shakespearebok.)

Frågorna kring Shakespeare som person och författare är fåtaliga och inriktade på att eleven skall urskilja några centrala hållpunkter. Samtliga av dessa är av repetitiv art och går också de att finna direkt i läroboken:

15. Vilka är de fyra stadierna i hans författarskap?

16. Hur skall man sammanfatta Shakespeares insats?
17. Vilka är de viktigaste hållpunkterna i Shakespeares biografi?

Ingen av uppgifterna går ut på att eleverna skall göra kopplingar mellan Shakespeares drama och utomtextliga faktorer, såsom verkets relation till författarens liv, samhällsförhållandena, idéer i tiden eller liknande. Frågor som berör litteraturhistoria och författare verkar främst tjäna som en ingång till den mer ingående analysen av *Romeo och Julia*.

3. Samtidsförankring

Det går inte finna någon fråga eller uppgift där litteraturen relateras till den, för eleven, samtida verkligheten utanför texten. Ett tänkbart förfaringssätt kunde ha varit att frågorna kring *Romeo och Julia* fått generera en ingång till ett tematiskt område, såsom kärlek eller att eleven fått fundera över ”moderna” *Romeo och Julia*. Någon inbjudan till att eleven ska relatera till ett sådant tema förekommer dock inte, trots att många av Shakespeares dramer berör relations- och kärlekstemat.

4. Elevorientering

Frågor och uppgifter där det litterära innehållet kopplas till elevernas erfarenhetsvärld lyser med sin frånvaro. Tilltalet i frågorna är opersonligt och du-tilltal eller ni-tilltal saknas helt. Sammantaget framtonar en bild av att frågorna är tämligen slutna och en distans skapas mellan författaren och eleverna. Inte någon uppgift har karaktären av att eleven skall hämta exempel ur sitt eget liv eller fundera över kopplingen mellan texten och den egna personen.

8.1.2 Frågor och uppgifter till Molière

1. Textens innehåll respektive form

Den här klassen dominerar fråge- och uppgiftsmaterialet till Molières författarskap. Liksom i källmaterialet till Shakespeare sätts fokus i uppgifterna på den konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter. Den övervägande delen av frågorna knyts till *Hustruskolan*, som återfinns i dramatikvolymen. Även här förutsätts att eleverna läser hela dramatiktexten för att kunna besvara frågorna. Frågorna om texten kräver oftast en helhetsuppfattning och är inte inriktade på ytlig textförståelse. Betoningen ligger på att eleven skall beskriva dramats karaktärer, hur de utvecklas och förhållandena dem emellan. Det är ett mönster som känns igen från frågorna till *Romeo och Julia*. Vi låter några exempel från studieboken illustrera dessa frågars karaktär:

1. Beskriv förhållandet Arnolphe – Agnés.²
2. Var märks det att Arnolphe verkligen är förälskad i Agnés?
3. Beskriv Chrysaldes karaktär och levnadsviisdom.

Samtliga frågor ovan måste besvaras med utgångspunkt i vad som explicit eller implicit framgår i texten och bjuder inte in till friare tolkningar. Anvisningen *beskriv* pekar bort från att eleven skall föra in egna ställningstaganden. Däremot är det inte orimligt att tänka sig att frågor av detta slag kan skapa inlevelse i personernas upplevelser, öden och textens känslodimension i stort.

² Samtliga frågor till Molière i *Svenska för gymnasiet* återfinns på sidorna 147-149 elevens studiebok.

Att eleven skall göra jämförande analyser är vanliga också i uppgifterna till Molières drama. Vi kan här se likheter med uppgifterna till Shakespeare, där elevens referenskunskaper aktualiseras och litterära bakgrundskunskaper krävs:

4. Jämför Agnés med kvinnorna i *Kritiken mot Hustruskolan*.
5. Jämför Äktenskaplig Quinnopegel med Lenngrens dikt Några ord till min kära dotter.
6. Jämför Allan Bergstrands översättning med en äldre i något avsnitt.
7. Det talas i *Hustruskolan* ibland om ödet. Jämför med Antigone och Romeo och Julia på denna punkt.

Även här är referenserna inomlitterära; en text, eller en aspekt i en text, skall betraktas i förhållande till en annan text. Referenserna går, liksom i fråga sju, vid ytterligare ett tillfälle till *Romeo och Julia*, där Agnés skall jämföras med Julia. I fråga sex handlar det om att studera olika språkversioner av dramat, men syftet med jämförelsen preciseras inte. Detta gör uppgiften mer öppen, men också vidare eftersom flera olika aspekter kan jämföras.

Uppgifterna är överlag tämligen styrande, inte minst då de rör litterära verkningsmedel och begrepp. I uppgiftsbatteriet till *Hustruskolan* avslutas med några uppgifter som mer direkt rör stil och språk:

8. Slå i en uppslagsbok upp en definition av versmåttet alexandrin och undersök i vad mån översättaren lyckats återge detta.
9. Ge exempel på s.k. avsidesreplik.
10. Exemplifiera från Alains och Georgettes repliker deras snusförnuft och folkliga talspråk.
11. Hur stämmer *Hustruskolan* med de franskklassiska ”reglerna”?

Dessa frågor är i högsta grad konventionsstyrda och eleven måste närma sig texten med vissa verktyg som behöver läras in. I fråga åtta och nio handlar det om litterära begrepp, medan fråga tio är inriktad på att eleven skall ge exempel på språkliga drag som är utmärkande för karaktärerna. Genom sådana uppgifter skapas förutsättningar för eleven att utveckla ett litteraturvetenskapligt begreppsförråd och en insikt i litteraturens och teaterns konventioner. Detta ger intrycket av att det, med Rosenblatts terminologi, handlar om en efferent läsning, där frågorna betonar mer tekniska och för texten relevanta aspekter (Rosenblatt 2002:14). Liksom i uppgifterna till Shakespeare skall elevernas svar motiveras och exemplifieras, och anvisningarna som ges är att analysera, bedöma, beskriva och utreda.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Ett antal frågor kan föras till denna klass, även om den är mindre än den föregående. Frågorna har här karaktären av instuderingsfrågor, där svaren återfinns i läroboken. De frågor som rör författaren Molière är inriktade på hans idéer och tankar och hur de kom till uttryck i författarskapet:

12. Hur såg Molière på reglerna?
13. Vilket är Molières kvinnoideal? Agnés?
14. En fransk litteraturteoretiker [...] har menat att Molière i *Hustruskolan* har ställt två synsätt mot varandra, dels en uppfattning om kärleken och äktenskapet, dels ett slags livskloshet. Utred detta närmare.

Fråga tolv knyter direkt an till läroboken, medan eleven i fråga 13 skall göra kopplingar mellan Molières kvinnoideal och en karaktär i *Hustruskolan*. En koppling mellan författaren

och texten på ett tämligen övergripande plan krävs också i fråga 14, där man utgår från en vetenskaplig ”experttolkning”. I de två sista frågorna behålls närheten till texten, som fungerar som en ram för analysen. Molières syn på uppfostran och moral får dock litet genomslag i frågorna, åtminstone i relation till utrymmet i läroboken. Inga frågor berör det publika mottagandet och den kritik Molière fick motta från vissa håll i sin samtid.

3. Samtidsförankring

Frågor eller uppgifter där kopplingar skall göras mellan då- och nutid saknas helt i källmaterialet. Inga frågor berör jämförelser mellan de teman Molière behandlade och dagens dito. Exempelvis relateras inte de satiriska och ofta samhällskritiska inslagen i Molières dramatik till något som har relevans eller motsvarighet i elevens samtid.

4. Elevorientering

Ingen fråga vänder sig direkt till elevens personliga erfarenhet. I lika liten grad som litteraturen i frågorna skall relateras till elevernas samtid, i lika liten grad efterfrågas att eleven skall göra dra paralleller till sin egen livsvärld. Även om vikten av tilltalspronomen inte skall överskattas, understryker avsaknaden av detta en distans mellan sändare och mottagare.

8.2 Renässansen och franskklassicismen i *Texter och tankar*

I *Texter och tankar* representeras Shakespeare av två utdrag, ett ur hans drama *Hamlet* samt ett ur *Som ni behagar*. Molière representeras av ett utdrag ur *Den inbillade sjuke*. Båda författarna återfinns inom ett övergripande avsnitt om renässansen. Avsnittet inleds med att genom frågorna *Vad*, *När* och *Var* ge en överblick över de idéer som kännetecknade epoken, var de tog sitt uttryck och hur epoken historiskt kan avgränsas. Vidare sammanfattas epoken i fem punkter där fem kulturhistoriska aspekter lyfts fram. Vidare beskrivs teaterns framväxt och förutsättningar under den elisabetanska teatern samt under Ludvig XIV. Förutom allmänt om renässansen återfinns också ett en sida om franskklassicismen, dit Molière hänförs. Vidare ges ett fylligt dubbelpporträtt av Shakespeare och Molière, deras biografi och verk.³

8.2.1 Frågor och uppgifter till Shakespeare

1. Textens innehåll respektive form

Sammantaget sex av totalt elva frågor kan placeras i den första klassen. Tre av frågorna finns i anslutning till ett utdrag ur *Hamlet* när vålnaden kommer. Dessa frågor ser ut enligt följande:

1. Vad är det Hamlets far berättar?
2. Hur tolkar du de fem raderna som inleds med ”Men liksom dygden står emot all otukt”.
3. Vad menar Hamlets far med uttrycket ”borttryckt mitt i blomman av min synd”?

Den första frågan relaterar enbart till dialogen. Eleverna ska återge vad Hamlets far har sagt. Frågan är konkret och öppnar inte upp för andra svar än att återge ett ställe ur texten. Det är ett exempel på en tydlig och styrd fråga. Den här typen av fråga kan karakteriseras som reproducerande, dvs. att eleven ska hitta information i texten och sedan återge det. Frågan

³ Samtliga frågor och uppgifter till avsnittet om renässansen och franskklassicismen återfinns på sidorna 101-112 i *Texter och tankar*.

riktar sig till textens vad och relaterar inte innehållet till något utanför texten. Det sätt som frågan relaterar till textens vad hålls på en enkel nivå, i och med att ett utdrag bara ska återges. Frågor av de slaget har karaktären av ett boksamtal där man börjar med att redogöra för innehållet. Frågan kan då betraktas som ett sätt att närma sig texten.

Frågorna två och tre är också av det slaget att de relaterar till textens vad. Båda dessa tolkningsfrågor berör det inomtextliga på ett specifikt plan, då det handlar om vad ett visst uttryck betyder. Svaren går dock inte att hitta ordagrant i texten utan eleven måste själv komma fram till ett rimligt svar. Den kunskap som krävs är att citaten, som kan sägas representera Shakespeares mer högtidiga språkbruk, ska förstås rent språkligt på ytplanet: Vad betyder den fem rader långa liknelsen? Hur kan den omformuleras med andra ord? Lärandet fokuseras å ena sidan på ytan, så kallad ytinläring. Detta har sin motsvarighet i begreppen ”beteckning” och det ”betecknade.” Det första begreppet avser textens objektiva fakta och det andra begreppet den mening som textens objektiva fakta genererar för läsaren. (Wolf 2002:30) Å andra sidan kan det också tänkas att frågan öppnar upp för en djupare tolkning, så kallad djupinläring. Implicit kan frågan exempelvis leda in på hur citaten belyser Hamlets handlingar, hur citaten speglar pjäsens budskap. I sådana fall skulle de ge förutsättningar för en djupare ingång till *Hamlet*. Eftersom citaten som ska tolkas är exempel på Shakespeares högtidiga språkbruk leder frågorna per automatik in på hans stil. Innehållssidan och formsidan går inte alltid att särskilja, vilket den typen av frågor exemplifierar.

Två andra frågor återfinns i det andra dramat av Shakespeare som är ett utdrag ur *Som ni behagar* i två olika översättningar: En äldre översättning från 1849 samt en nyare från 1984. Utdragen inleder det sista avsnittet om renässansen som har titeln *Uppgifter*. Undertiteln lyder *Närläsning* och därefter följer instruktionen:

Läs de båda utdragen ur Shakespeares pjäs som ni behagar och svara på frågorna.

Undertiteln signalerar att utdragen ska närläsas, och kan då uppfattas som om det finns aspekter av utdragen som kan utvinnas genom en annan läsart än den vanliga. Efter de båda översättningarna kommer följande frågor:

4. Vilken av språkversionerna tycker du bäst om? Motivera ditt svar.
5. Vad är det för tanke som Shakespeare uttrycker?

Fråga fyra handlar om vilken språkdräkt som faller eleverna mest i smaken. Frågan berör texters stil och hur den kan påverka läsaren. Den förutsätter att man kan tycka mer eller mindre om en viss översättning, en viss språklig gestaltning. Frågan kan leda in eleven på språkhistoriska aspekter. Men eftersom den finns i en litterär kontext som inte fokuserar på språkhistoriska frågor är det mer rimligt att frågan leder in på det som kan tänkas påverka elevens läsning. En texts innehåll kan förmedlas på olika sätt, i det här fallet via olika översättningar. Även om det uttrycks att eleven ska motivera sitt svar kunde frågan ha varit mer styrd genom att precisera med exakt vad eleven ska motivera sitt svar. Utformningen av frågan inbjuder till svar som öppnar upp för en subjektiv tolkning genom att fråga vad eleven tycker bäst om. Frågan har därmed en aspekt av elevorientering eftersom den med sitt tilltal riktar sig direkt till eleven och frågar om dennes uppfattning. Å andra sidan relaterar frågan till texters stil och därmed till hur man berättar något, till litteraturens hur. Jämförandet av olika översättningars språkdräkt ger kunskap om hur litteraturens språk har sett ut över tid samt hur stilen påverkar läsaren. Den berör textens ”jag” när den riktar sig till läsarens uppfattningar om språket; att läsarens jag är av betydelse när man läser texter.

Frågan ger alltså en del förutsättningar för läsarorienterade attityder. Emellertid finns det en outtalad betydelse, som kan tolkas som att den ger förutsättningar till att närma sig frågor som handlar om språkliga nyanser. Eleven får fundera över vilken översättning som bäst ger den villkor till att jämföra de olika texterna på språkliga grunder. Vad finns det för ord som t.ex. gör att den äldre översättningen är svåräst? Vad är det konkret som bromsar läsningen? Är det arkaismer, gamla stavningsformer etc.? I det fallet blir eleven uppmärksam på den språkliga sidan av litteraturen. Därefter kan de eventuellt generalisera sina egna upptäckter till mer allmänna antaganden om hur olika översättningar kan se ut, samt hur stilen påverkar läsaren och hur den kan vara ett medel för berättaren att påverka läsaren.

Fråga fem är ett tydligt exempel på en fråga som handlar om innehåll. Frågan är sluten och handlar om textens vad. Eleven ska enbart uttala sig om den syn som framkommer i texten. Frågan kräver att eleven tolkar texten med avseende på vad den kan tänkas ge för tankar. Läsaren måste således utvinna en betydelse utöver ordens betydelse. Den kräver att eleven fördjupar sig i texten för att kunna konkretisera innehållet till en tanke.

Den sista uppgiften inom klassen, varav en del av uppgiftsbatteriet placeras i klassen samtidsförankring, återfinns i uppgiftsdelen med titeln *Scener ur Shakespeare* och lyder enligt följande:

6. Dramatisera några Shakespearescener. Välj själva ambitionsnivå vad gäller kostymer, scenografi och rekvisita. På Shakespeares tid klarade man sig med små medel...Förslag på scener: [därefter följer ett antal förslag på scener som kan spelas upp].

Lämplig musikbakgrund: motteter och madrigaler från drottning Elisabets tid (Morley, Dowland etc.) Mer avancerat: förvandla scenerna till nutid!

Ett drama är skrivet för att spelas upp på scen. Det är först när den skrivna dialogen ges röst och kropp som texten, så att säga, blir levande. Uppgiften aktualiserar flera aspekter av dramat. Eleverna ska framföra, fundera över lämplig klädsel och möjlig musikbakgrund. En omgestaltning av en text till en teaterscen förutsätter att man tar hänsyn till både textens innehåll och form. Detta är ett exempel på att även om uppgiften inte är av inomtextligt slag utan praktisk, något skall framföras, är textens innehåll och form relevant. Uppgiften kräver att eleverna tolkar texten på flera nivåer som berör både innehåll och form. Den sista delen av uppgiften där scenen ska förvandlas till nutid placeras i klassen samtidsförankring, eftersom det handlar om att omforma ett verk från en annan tid till samtid.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Det finns bara ett exempel som kan placeras i denna klass. Exemplet återfinns i anslutning till utdraget ur *Hamlet*.

7. Hittar du i texten några exempel på Shakespeares kunskaper om bondesamhället? Tyder något på att han också var en lärd person?

Frågan anknyter till Shakespeare som person. Den går alltså utanför texten och leder eleven in på frågor som har med Shakespeares kunskaper att göra. En fråga av den här arten kan relateras till den biografiska litteraturvetenskapen, där man utgick från att det fanns ett samband mellan författarens liv och verk (Burman 2002:71). Frågan kan här ses som ett sätt att belysa verket genom kännedom om författarens liv. Texten pekar på författaren och omvänt. Här ska eleverna fundera över på vilket sätt texten kan tänkas ge kunskaper om hur

Shakespeare var som person. För att kunna besvara frågan krävs hela tiden en närhet till texten.

3. Samtidsförankring

Den tredje klassen innehåller tre frågor, varav två stycken återfinns i anslutning till *Hamlet*.

8. Det är svårare för dagens publik än för 1600-talets att acceptera vålnader på scen. Har du något förslag på hur avsnittet skulle kunna spelas idag?
9. Vålnaden används för att ge de nödvändig bakgrundsinformation. Det Hamlets far berättar ägde ju rum innan själva dramat börjar. Finns det andra mer moderna sätt, att snabbt sätta in en publik i förhistorien? Hur gör man t.ex. i filmer?

Fråga åtta förutsätter å ena sidan att eleverna ska utgå från sin egen samtid och erfarenheter. Å andra sidan kräver den att eleven funderar över hur ett innehåll, som i det är fallet är av fantastisk karaktär, skall förmedlas till en samtida publik. Eleven måste alltså fundera över aspekter som har med den litterära framställningen att göra. Den här frågan kan betecknas som ett gränsfall, då den förutsätter att man utifrån en bild av hur en samtida publik ser på verkets innehåll omgestaltar innehållet samtidigt som man måste fundera över hur man skildrar innehållet i ett drama. Det fantastiska inslaget i *Hamlet* relateras till elevers kanske mer privata erfarenheter av hur man kan förmedla ett innehåll; erfarenheter som elever exempelvis har från filmer. Men eftersom den har sin tydliga referenspunkt i en litterär omgestaltung till samtiden och inte i något som har med elevernas erfarenheter att göra kan frågan ändå hänföras till klassen samtidsförankring.

Den nionde frågan anknyter till den förra och är av liknande karaktär i den meningen att man ska relatera till en samtid. Den är dock mer styrande och handlar om berättarteknik. Frågan leder in på berättartekniska frågor, och eleverna tränar på att fokusera på texten när de ska transformera ett verk så att formen passar den nutida läsaren. Frågan öppnar inte upp för personliga åsikter, moraliska frågor eller hur samtiden ser på ett fenomen, utan den handlar om det litterära hantverket, dvs. hur man berättar något. Vad finns det för möjligheter att återge ett innehåll? Frågan är ett bra exempel på frågor som relaterar till samtiden utifrån äldre verk och på så vis kan engagera eleven. Det är ett sätt att bygga en bro mellan det nya och gamla utan att förlora det litteraturvetenskapliga studiet av textens struktur. De två sista frågorna ger förutsättningar för eleverna att vara kreativa, de måste reflektera själva över hur man gestaltar något. De handlar inte om texttolkning, utan om hur man rent konkret kan gestalta ett drama så att det uppfattas som realistiskt av en samtida publik.

Fråga tio återfinns i uppgiftsdelen under rubriken *Diskutera*. Den är en del av ett frågepaket som återfinns under denna rubrik, medan den andra delen kan hänföras till klassen elevorientering.

10. På Shakespeares tid var teatern ett folknöje. Kan den bli det igen? Hur skulle det i så fall gå till? Vilka är det som går på teater idag, tror du?

Frågorna handlar om teatern idag. Eleverna ska ta ställning till hur teatern skulle kunna bli ett folknöje igen. Här handlar det om dramats betydelse idag samtidigt som man kommer in på litteratursociologiska frågor som handlar om vilka grupper av människor som går på teatern. Den sjätte frågan innehåller, som tidigare påpekats, en uppgift där scener ur Shakespeares dramer ska förvandlas till samtid. Det är ett exempel på en kreativ uppgift där ett äldre verk ska anpassas till samtiden.

4. Elevorientering

Denna klass innehåller en fråga i anknytning till närläsningen och är en del av det frågepaket som den övergripande diskussionsfrågan innehåller. Den sista frågan om Shakespeare lyder:

11. Hur ställer du dig till denna syn på världen?

Detta är en öppen fråga där eleven ska ge uttryck för sin syn på världen. Frågan inbjuder till personliga synpunkter, vilket inte utesluter att mer allmänna tolkningar som knyter an till olika filosofiska hållningar berikar svaret. Svaret kan då leda in på moraliska frågor och hur samhället ser ut idag. Frågan handlar om texters referentiella funktion, dvs. texters relation till verkligheten utanför. Om texter ses som en källa till kunskap för erfarenheter betonas den referentiella funktionen (Malmgren 1983:1-4). Men eftersom frågan är öppen, och det inte följer närmare precisering, ger den sannolika förutsättningar för att kunna tolkas utifrån elevens personliga erfarenheter.

Den andra delen som återspeglar elevorientering är en del av frågepaketet tio under rubriken *Diskutera*.

12. Vad har du själv för syn på teatern? Går du hellre på bio än ser en pjäs?

Den första delen av diskussionsfrågorna fokuserade på allmänna frågor om teatern. Frågorna elva och tolv ovan fokuserar istället på den enskilda elevens vanor och perspektiv på teatern. Frågorna kan leda till en diskussion kring elevernas förhållande till en del av kulturarvet. De kan ses som ett sätt att låta eleverna ta ställning till kulturarvet och reflektera över sina vanor i det avseendet. Detta är ett tydligt exempel på elevorientering i materialet.

8.2.2 Frågor och uppgifter till Molière

1. Textens innehåll respektive form

Sammantaget tre av totalt fyra frågor kan hänföras till den här klassen. Samtliga återfinns i anknytning till utdraget ur *Den Inbillade sjuke*.

1. På vilket sätt driver Antoinette med läkarkåren?
2. Vilken uppfattning får man av Aragan?
3. Hur tycker du att den scenen ur *Den inbillade sjuke* ska spelas? Tänk dig att du är regissör för en ny uppsättning. Vilken typ av skådespelare väljer du? Klädsel? Scenografi?

Den första frågan knyter an till utdragets innehåll där kammarjungfrun Antoinette klär ut sig till läkare för att spela den inbillningssjuka Aragan ett spratt. Frågan fungerar som en öppning till att diskutera texten och i vidare bemärkelse som ett sätt att ringa in det som karakteriserar Molières författarskap. Frågan rör både innehåll och form. För att kunna besvara frågan måste eleven svara både på vad Antoinette gör och på vilket sätt. Kunskapen är inte av det slaget att det bara går att slå upp svaret, utan sträcker sig längre eftersom man måste komma fram till hur man ska beskriva sättet. Frågan ger ingen ingång till hur eller med vilka berättartekniska begrepp den ska besvaras och är i den meningen öppen.

Fråga två handlar också om texten och svaret går inte att slå upp. Det frågas inte efter hur Aragan skildras i utdraget, utan om vilken uppfattning läsaren får om honom. En sådan fråga öppnar upp för läsarorienterade tolkningar så länge det inte finns en begreppsapparat eller ett konventionsstyrt tillvägagångssätt att närma sig texten på. Onekligen relaterar frågan till texten, men den är så pass öppen att den bjuder in till mer generella tolkningar som kan tänkas lämna texten och bli läsarens egna. Det kan tänkas att frågan bjuder in till att läsaren flyttar sina egna erfarenheter in i texten så att de blir dominerande i tolkningen. Å andra sidan kännetecknas Molières dramer av fasta typer och inte av mer svårtolkade roller som Shakespeares dramer erbjuder. Därför är det mer sannolikt att de svar som kan följa på frågan beskriver de fasta roller Molières dramer består av. Den här typen av fråga ger flera möjligheter till svar, men genom att uppfattningen läsaren får av Aragan inte ska stödjas av citat ur dialogen är sannolikheten stor att svaren refererar till aspekter utanför texten. Vidare ger en öppen fråga en större sannolikhet till mer opreciserade svar, vilket försvårar möjligheterna till att se hur enbart texten och dess delar skapar betydelse. Fråga två tangerar i det avseendet den elevorienterade klassen. Möjligen kan man se frågan som att textens du och jag möts. Torell ser ”..den litterära texten som ett möte mellan två individualiteter som försöker nå varandra genom att förhålla sig till de konventioner och mönster som finns i den litterära texten (Torell 2002:89).

Fråga tre är den mest omfattande och kan sägas innehålla tre aspekter. Den första utgår från pjäsen och handlar om att eleven utifrån sin erfarenhet ska uttolka hur en scen kan tänkas spelas idag och är på så vis elevorienterad. För att framföra den med hänsyn till aspekter som klädsel och scenografi krävs dock ett intensivt utbyte med texten. Texten måste förstås för att kunna gestalts. Samtidigt finns en kreativ sida av frågan där eleven utifrån sitt eget tycke ska välja kläder och skådespelare. Vidare ska eleven tänka sig in i rollen som regissör, vilket är ytterliggare en aspekt som talar till den kreativa och skapande sidan hos elever samtidigt som den inbjuder till att eleven gör detta med bakgrund av sina samlade erfarenheter. De ska, så att säga, ta med sig sina erfarenheter för att kunna lösa uppgiften. Detta kan också ses som ett pedagogiskt grepp, där eleven ska leva sig in i en annan roll. Frågan talar till elevens erfarenheter och utgår implicit från att en text är en historisk produkt och behöver anpassas till sin tid. Synsättet påminner om läsorienterade teorier, som ser läsningen och dess tolkning kopplad till läsarens kontext, dvs. tiden och rummet. Emellertid tillhör det teaterns konventioner att regissören har friheter att styra hur pjäsen ska sättas upp. Sett ur den synvinkeln anknyter uppgiften till en litterär konvention. Sammantaget ligger dock fokus på texten, då den del av frågan som kan tänkas öppna upp för elevorienterade attityder är begränsad.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Inom denna klass förekommer inga frågor. Avsnittet om franskklassicismen innehåller dock information om Molière och hans samtid, men sammantaget är denna klass inte prioriterad i frågorna om Molière.

3. Samtidsförankring

Den sista uppgiften kan sorteras in under denna klass. Uppgiften finns i uppgiftsdelen med rubriken *Molièerska monologer*.

4. Renodling och överdrift är hemligheterna bakom Molières komiska typer som den girige och den inbillningssjuke. Den girige är inte bara lite allmänt ekonomiskt försiktig, han älskar sina

pengar mer än livet självt. Människor är sällan fullt så enkelspåriga, men på teatern är förenklingar oftast en fördel. Välj en modern ”typ” och skriv en monolog i moliersk anda.

Molières förmåga att teckna fasta typer som roar publiken ska tas som utgångspunkt när eleverna skriver en monolog. De ska då transformera Molières stil till samtiden. Visserligen utgår man från det inomtextliga, men det specifika hos Molière ska överföras till samtiden. Det krävs av eleverna att de måste fundera över vilka typer man idag kan tänkas bygga en molierèsk karaktärskomedi på.

4. Elevorientering

Det förekommer inga frågor som direkt kan hänföras till denna klass. Men det finns spår av elevorientering i frågorna två och tre. Båda dessa har en elevorientering i den meningen att de vänder sig mot eleverna och frågar efter deras uppfattning. Men svaret på frågorna går inte i första hand att hitta i deras egna erfarenheter utan kräver att de tar texten som utgångspunkt. Det personliga tilltalet i fråga tre får inte förväxlas med att frågorna handlar om elevernas erfarenhet.

8.3 Upplysningen i Svenska för gymnasiet

I avseende på Jonathan Swift sätts fokus på hans sociala satir med utgångspunkt i *Ett anspråkslöst förslag*. Via en kort överblick över hans bakgrund styr läroboken in på en längre redogörelse för romanen *Gullivers resor*, där två kapitel återfinns i antologin. Det totala antalet frågor och uppgifter till Swift uppgår till 20 stycken. Avsnittet om Voltaire i läroboken inleds med en bakgrund till varför han tvingades gå i landsflykt. En stor del berör Voltaire och den religiösa frågan och avsnittet avslutas med en beskrivning av hans språk och litterära stil. I antologin återfinns två kapitel ur *Candide* och ett ur *Filosofisk ordbok*. Det totala antalet frågor till Voltaire är 26 stycken.

8.3.1 Frågor och uppgifter till Swift

1. Textens innehåll respektive form

Denna klass är inte lika dominerande i jämförelse med tidigare författare. Frågor som direkt rör innehåll och form relateras i flera fall till den upplysningstid i vilken Swift verkade, vilket gör att frågorna i vissa fall tangerar klass två. Det karakteristiska för frågorna i den föreliggande klassen är att fokus sätts på Swifts berättarteknik och hans sätt att pendla mellan äventyrsskildring och reflexion i upplysningens anda. Följande exempel illustrerar detta:

1. Studera Swifts berättarkonst. Ge exempel på hans förmåga att skildra nyktert och sakligt. Ge också exempel på hur han hopar exakt iakttagna detaljer. Vilken effekt har detta sätt att berätta på läsaren?⁴
2. Gör en jämförelse mellan Swifts *Gullivers resor* och Defoes roman *Robinson Crusoe* såväl vad beträffar innehållet som berättartekniken.
3. Swifts berättarkonst blev stilbildande för många upplysningsförfattare. Känner du till några – utländska och nordiska – som efterbildade honom? Nämn också om möjligt några litterära verk som går helt i Swifts stil.

⁴ Samtliga frågor och uppgifter till Swift i *Svenska för gymnasiet* återfinns på sidorna 91-93 i elevens studiebok.

Samtliga frågor ovan sätter prov på en känslighet för språkliga drag som karakteriserar och bygger upp berättelsen. Fråga ett fokuserar på en punktviss belysning av specifika språkliga aspekter, medan de två övriga frågorna inriktar sig mer på en övergripande analys. Den tredje frågan tangerar klass två, eftersom den sätter berättarkonsten i relation till en vidare kontext. Den har också ett komparativt inslag och aktualiserar därmed referenskunskaperna.

I fråga två återkommer en anvisning som känns igen från tidigare – nämligen att jämföra. En jämförelse mellan två romaner kräver ett omfattande studie av två texter, vilket emfaseras i ytterligare en fråga i materialet. Denna fråga är mycket omfattande, men då den visar graden av komplexitet är den värd att återge i sin helhet:

4. Gå igenom Montesquieus uppsats ”Om negerslaveriet” och Voltaires *Candide*. Visa på swiftska drag i satirerna både ifråga om innehåll och berättarstil. Bygg ut denna undersökning genom att ta med de svenska författarna Dalin med *Sagan om hästen* och Kellgren med *Ljusets fiender* och något avsnitt ur Almqvists *Ormus och Ariman*. Slutligen kan även några moderna samhällssatirikers verk tas upp i sammanhanget, t.ex. Strindbergs *Svenska folket* och någon text av Stig Carlsson, Erik Knudsen, Villy Sørensen, Christa Karlsson eller Arnulf Øverland.

Här krävs väl utvecklade referenskunskaper och litterära bakgrundskunskaper. Jämförelsen spänner över flera olika författare och litterära genrer och kräver att eleven kan ”läsa av” satiriska inslag såväl i dikter som i allegoriska berättelser. Dessutom anvisas det att både innehåll och berättarteknik skall studeras. Uppgiften kräver att eleverna kan referera till litteratur de tidigare läst, men kanske också att de tillägnar sig nya texter. Uppgiftens omfattning vetter mot att det handlar om tematiskt och fördjupande arbete.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

I jämförelse med uppgifterna till Shakespeare och Molière är perspektivet nu förskjutet mer i riktning mot författaren. Den historiska och samhälleliga kontexten, den tid och miljö som omgav författaren, lyfts tydligare fram i uppgiftsmaterialet till Swift. Den upplysningstid som Swift verkade i blir nu en viktig ingång till uppgifterna. Som nämndes i den föregående klassen går flera uppgifter ut på att relatera Swifts verk till den historiska verkligheten utanför texten. Några inledande exempel kan visa på detta:

5. Swift var också ivrig upplysningsman – kan man någonstans i berättelsen spåra den nya tidens synsätt. I så fall var?

6. Vad är det för ett historiskt händelseförlopp som satiriseras i berättelsen om sättet att knacka hål på ett ägg? Swift var själv ivrig tory – visa med citat om han tar parti för någondera parten eller inte.

Här skall texten sättas i relation till utomtextliga faktorer. I fråga fem och sex står författaren i fokus. Genom kunskap om Swift och hans bakgrund skall eleven närma sig en förståelse av *Gullivers resor*. Dessa båda frågor innebär närmast en biografisk läsning av den litterära texten, såtillvida att man skall se ett samband mellan författaren och verkets karakteristika. Här förs även Swifts politiska engagemang i Torypartiet in som en utomtextlig aspekt. Ytterligare exempel på hur eleven skall se *Gullivers resor* mot en historisk fond kan anges:

7. Läs i *Gullivers resor* de båda första avdelningarna [...] och diskutera med historieläraren bakgrunden till den politiska och religiösa satiren. Referera inför klassen och illustrera med uppläsning av valda citat.

8. Var i skildringen kan man finna spår av tidens stora intresse för naturvetenskaperna? Just under Swifts tid hade man uppfunnit ett optiskt instrument som flitigt användes av bl.a. läkarna – vilket? Kan denna uppfattning ha påverkat Swifts syn på människokroppens fysiologi?

Uppgift sju har karaktären av tematiskt arbete. Den historiska verklighetsbakgrunden ses här som så central att eleven skall diskutera den med historieläraren. De satiriska inslagen i *Gullivers resor* skall ses i ett större sammanhang och kopplingen mellan den historiska kontexten och det litterära verket blir påtaglig. Det är svårt att säga om läroboken vill stipulera att de externa kontexterna skall ses som en förutsättning för att förstå textens innebörd. Åtminstone förefaller syftet vara att eleven skall problematisera ett samband mellan verk och religion/politik. Även i fråga åtta kopplas litteraturen till ett vidare fält. Kunskaper om upplysningstidens historiska situation och intellektuella miljö blir här en referensram, utifrån vilken eleven skall närma sig en förståelse av verket. I frågorna 9-11 nedan syns en tendens till att eleven skall problematisera vilken betydelse och funktion Swifts verk hade i sin samtid, närmare bestämt hur den mottogs och lästes:

9. Avsnittet i A2 pendlar mellan ren äventyrsberättelse – för den breda publiken – och politisk-religiös satir – för de bildade skikten. Belägg detta!

10. *Gullivers resor* var avsedd som en satir i upplysningstidens anda, men den blev inom kort för flertalet läsare en äventyrsberättelse och snart var den rätt och slätt en barnbok. Förklara orsaken till att utvecklingen gick i denna riktning.

11. Hur måste allmänheten ha uppfattat den [*Ett anspråkslöst förslag*].

Endast tre frågor rör rent biografiska notiser och handlar om en reproduktion av lärobokens fakta, närmare bestämt vilken del av Storbritannien Swift kom ifrån och vad han arbetade med. Noterbart är att en av frågorna understryker den historiska kontextualiseringen. I fråga sju skulle eleverna konsultera historieläraren, medan de i uppgiften nedan skall vända sig till historieboken för att skapa sig en bakgrundsbild:

12. Vad vet du om den inrikespolitiska och den utrikespolitiska situationen under hans [Swifts] tid? Läs i historieboken om denna tid i Englands historia.

Som framkommit av exemplen i den här klassen tar frågorna oftast utgångspunkt i texten, dvs. det kan röra sig om att eleven skall peka på vissa element i texten, belägga med citat och ge exempel. Samtidigt relaterar frågorna till något utomtextligt, vilket gör det svårt att dra en knivskarp gräns när det gäller inplaceringen av frågorna i klass ett respektive klass två.

3. Samtidsförankring

Liksom i uppgiftsmaterialet till Shakespeare och Molière pekar ingen fråga explicit på att eleven skall förankra det lästa i ett samtida sammanhang. Det är de historiska referenserna som dominerar, inte referenserna till något i elevens samtid. Frågan 13 nedan kan emellertid sägas skapa vissa förutsättningar för att eleven diskuterar texten utifrån ett samtida perspektiv, och vad som är giltigt i nutiden.

13. Vilket av dessa drag [satiren eller äventyrsskildringen] har eftervärlden lättast att uppfatta och acceptera? Diskutera.

4. Elevorientering

Ingen fråga eller uppgift inbjuder direkt till literary transfer, dvs. att eleven ska föra med sig sina erfarenheter in i analysen eller tolkningen av Swifts verk. Överlag är tilltalet fortsatt opersonligt. I två frågor ges dock en öppning för elevens eget utrymme, närmare bestämt i de fall när de uppmanas att diskutera. Vi såg det i fråga 13 ovan och det förekommer i ytterligare en fråga. Dessa frågor gör att svaret inte nödvändigtvis behöver bli något förväntat och givet.

8.3.2 Frågor och uppgifter till Voltaire

1. Textens innehåll respektive form

Frågor och uppgifter till Voltaires författarskap är i vissa fall svåra att kategorisk placera i klass ett eller i klass två. En del av frågan kan vara inriktad på att urskilja innehållsliga element i texten, medan den andra delen väger in utomtextliga aspekter. Den övervägande delen av frågorna i den här klassen rör innehållet i *Candide*. I grova drag kan dessa frågor sägas ha två inriktningar: De som handlar om karaktärerna i romanen och de som sätter fokus på de satiriska inslagen. Nedanstående utdrag exemplifierar detta:

1. Vem av dessa personer drabbar satiren hårdast? Finns det någon som får en mildare bedömning, ett mera mänskligt porträtt?⁵
2. Voltaire angriper en av tidens ledande filosofer – vem? Vilken av hans teser avhånar han?
3. Vilka företeelser drabbas i tredje kap. av Voltaires hån – du bör kunna urskilja åtminstone två.

Att en rad frågor rör de satiriska inslagen i *Candide* är på intet sätt överraskande med tanke på Voltaires samhällskritiska ådra. Förutom frågorna 1-3 ovan finns flera exempel på hur eleven skall urskilja hur Voltaire angriper samhällsföreteelser, såsom ståndssamhället och adelns högfärdighet.

Liksom i tidigare fall återfinns även här frågor där jämförelser skall göras. Eleven skall i dessa uppgifter se ett samband mellan Voltaires satiriska berättarkonst och andra författare som skrivit i satirisk anda. I studieboken handlar det om två omfattande frågor, som har stora likheter med fråga fyra i analysen av Swift:

4. Voltaires hårda angrepp på ståndssamhället leder tankarna till en diktare som Kellgren, vars upplysningsdikter *Mina löjen* och *Ljusets fiender* mycket påminner om Voltaires satirer. Läs även fru Lenngrens dikt *Porträtterna*. Vilket socialt reformprogram gör sig samtliga författare till talesmän för? (Läs i historieboken om tidens mest brännande fråga i Frankrike och Sverige.) Jämför även deras stil.

Att genomföra en uppgift av ovanstående slag kräver en beläsenhet och orientering om flera författare och genrer. Dessutom finns en utomlitterär aspekt i frågan, vilket innebär att texten skall relateras till en historisk kontext (eleven skall läsa i historieboken). I följande fråga (5) kan man tala om att läroboksförfattarna närmast pekar på ett genetiskt samband, alltså att det finns ett starkt orsakssamband mellan Voltaire och andra författare. Elevens uppgift blir här att studera och konkretisera detta:

⁵ Samtliga frågor och uppgifter till Voltaire i *Svenska för gymnasiet* återfinns på sidorna 95-99 i elevens studiebok.

5. *Candide* utgör ett mönsterexempel på satirisk stil. Studera Voltaires förebilder Swift och Montesquieu. Studera också hans efterföljare Dalin och Kellgren samt Almqvist. Bygg ut studiet genom att ta med Strindbergs *Svenska folket* [...] stöd dina synpunkter med centrala citat.

Uppgifter där eleven uttalat anvisas att göra stilanalyser eller använda en begreppsapparat är tämligen få till antalet, och berör främst Voltaires berättarstil.

6. Karakterisera kort Voltaires berättarkonst och stil.

7. Ge exempel på Voltaires berättarstil: a) konkretion och från realism, b) våldsam överdrift, c) humor, både godmodig och elak. Belägg varje iakttagelse med citat ur texterna.

Fråga sju är mer styrd, såtillvida att eleven skall förhålla sig till litterära verkningsmedel såsom överdrift och humor. Fråga sex är mer övergripande och allmänt hållen och kan besvaras genom att referera lärobokens beskrivning av Voltaires språk.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

De allmänna frågorna om författaren, de som inte är kopplade direkt till en text, är relativt sett fler än i tidigare fall. Det historiska och samhällliga perspektivet betonas, precis som det gjorde i frågematerialet till Swift. De tio första frågorna i studieboken har en direkt koppling till Voltaires liv, erfarenheter, idéer och det samhälle som omgav honom. Nedan lyfts några sådana exempel fram:

8. Redogör i korthet för Voltaires liv och peka på några händelser, som fick avgörande betydelse för hans livsåskådning och hans samhällsuppfattning.

9. Vad betydde Englandsvistelsen för Voltaire? Vad heter det verk som han publicerade efter hemkomsten? Varför måste han ge ut det utan censurans medgivande?

10. Vilken uppfattning hade Voltaire om hur en stat bör styras? (Läs om honom i historieboken.) Vad vet du om hans religiösa uppfattning?

Frågorna ovan berör litteraturhistoria och författaren rent allmänt och kan kategoriseras som inläsningsfrågor. Dessa frågor utgör en bas för de textorienterade frågorna om *Candide*. Betoningen av det historiska perspektivet ser vi i fråga elva, där anvisningen om att läsa i historieboken återkommer. De utomlitterära aspekterna får även här en stor betydelse och relevans för litteraturstudiet. Genom ett närmare studium av texten skall eleven närma sig en förståelse för vad som var författarens uppfattning. Följande exempel visar på detta:

11. Vilken uppfattning har författaren om kriget som företeelse?

12. Holland ansågs vid denna tid som ett mönsterland i fråga om religiös tolerans, politisk frihet och social jämlikhet – hur ser Voltaire på saken?

3. Samtidsförankring

En fråga av totalt 26 vetter mot samtidsförankring och har också visst inslag av elevorientering. Frågan återges här i sin helhet och diskuteras sedan närmare.

13. Voltaires bittra angrepp på kriget vittnar om hans principiella pacifism. Känner du till några nyare litterära verk som också skildrar kriget i pacifistisk anda? Kan en brutalt realistisk krigsskildring öppna människornas ögon för krigets verklighet och omöjliggöra krig i framtiden? Diskutera.

I den första delen av frågan handlar det om att eleven skall uttala sig mer fritt kring de referenser de känner till. Det är en öppen fråga som bjuder in till egna funderingar utan att direkt behöva ta stöd i texten. Den sista delen av frågan är också öppen och kan ge en ingång till en tematisk diskussion om ett konkret problem, nämligen krigets verklighet. Frågan kan uppmuntra till engagemang, inlevelse och egna värderingar hos eleven. Det är troligt att frågan inte bara leder till neutralt redogörande svar, utan ger förutsättningar för värderande bedömningar och kopplingar till samtida problem – inte minst i en gruppdiskussion.

4. Elevorientering

Som tidigare nämnts öppnar fråga 13 ovan för läsarorienterade attityder. Det uttrycks inte explicit att eleven skall föra in erfarenheter från sin egen livsvärld, men i frågan finns utrymme för att själv ”tycka till” och ta ställning utifrån den egna erfarenhetsvärlden. I övrigt är utrymmet för subjektiva tolkningar fortsatt mycket begränsat.

8.4 Upplysningen i *Texter och tankar*

Swift representeras i *Texter och tankar* av ett utdrag ur *Gullivers resor*. Voltaire representeras av ett utdrag ur *Candide*. Författarna återfinns inom ett övergripande avsnitt om upplysningen. Avsnittet inleds med frågorna *Vad*, *När* och *Var*. Dessa ska ge en överblick över de idéer som kännetecknade epoken, var de idéerna spreds och hur epoken historiskt kan avgränsas. Vidare sammanfattas epoken i fem punkter där fem kulturhistoriska aspekter lyfts fram. Utöver detta ges ett fylligt dubbelpporträtt av Swift och Voltaire, deras biografi och verk.⁶

8.4.1 Frågor och uppgifter till Swift

1. Textens innehåll respektive form

Samtliga frågor till Swift, totalt fyra, återfinns efter ett utdrag ur *Gullivers resor*. Två av dessa placeras i den första klassen.

1. Vilka är de inrikes – och utrikespolitiska problem som Lilliput drabbats av?
2. Försök att beskriva vad Swifts satir går ut på. Sammanfatta hans kritik i några få punkter.

Fråga ett går ut på att beskriva innehållet i det utdrag eleverna har läst. Det är en konkret fråga som handlar om innehållet i texten. Den andra frågan kan vid en första läsning tänkas relatera till författarens kontext, men läroboksförfattarna gör ingen distinktion mellan berättare och författare. Frågan hade lika gärna kunnat lyda: ”Försök att beskriva vad satiren går ut på. Sammanfatta den kritik som framkommer i några få punkter.” Frågan visar visserligen en syn på texter som en produkt av författaren, men den handlar inte om att dra slutsatser om författaren via texten eller tvärtom. Swift presenteras utförligt innan textutdraget. I författarporträttet beskrivs Swift som en arg och människotrött författare som skrev om samhällets orättvisor. Eleverna har således redan tagit del av författaren Swift. Frågan handlar i första hand om textutdragets innehåll och budskap, men i förlängningen fångar svaret givetvis även Swifts världssyn.

⁶ Samtliga frågor till upplysningen återfinns på sidorna 130-141 i *Texter och tankar*.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Inga frågor hamnar i denna klass, men en kommentar är ändå på sin plats. Hela kontexten omkring Swift i läroboken berör Swift som författare och den tid han levde i. Hans texter beskrivs som samhällskritiska och att de speglar hans tid. Den första frågan öppnar upp för ett förtydligande om vilka reella politiska problem texten pekar på. Den andra frågan konkretiserar i en vidare bemärkelse Swifts världssyn som kan kopplas till hans person och den tid han levde på.

3. Samtidsförankring

De två sista frågorna om Swift hamnar i denna klass:

3. Vilka är dagens klackar och högklackar, trubbändar och smaländar?
4. Fundera på hur greppet ”en främling på besök ser allt med andra ögon” skulle kunna användas i en satir idag. Känner du till någon bok eller film som handlar om hur en främling besöker en värld som är välbekant för läsaren eller tittaren?

Fråga tre är ett tydligt exempel där litteraturen relateras till samtiden. Till vad kan eleverna idag relatera det som Swift skrev, och kan Swift lära oss något om samhället idag? Den fjärde frågan handlar också om samtiden, där det i frågans första mening har tagits fasta på hur ett berättargrepp kan användas idag. Frågans andra mening vänder sig direkt till elevens erfarenhet av litteratur eller film. Den här delen av frågan har en tydlig aspekt av elevorientering men det är samtidigt en allmän fråga. Elevers erfarenheter av film är ofta kollektiva. De ser filmer tillsammans med andra och diskuterar dessa. Böcker är av mer privat natur, men ett tänkbart svar på frågan kan vara något annat de läst inom svenskämnet. Den här delen av frågan är också ett gränsfall eftersom den handlar om berättargrepp, en viss typ av berättelser och hur andra berättelser kan relateras till berättargreppet. Det finns således även en del av den första klassens aspekter i frågan.

4. Elevorientering

Ingen fråga placeras i denna klass. Dock har den andra meningen i fråga fyra drag av elevorientering.

8.4.2 Frågor och uppgifter till Voltaire

1. Textens innehåll respektive form

Av totalt tretton frågor placeras sju stycken i denna klass, samt en specifik del av en av frågorna. Fyra av dessa finns i anslutning till ett utdrag ur *Candide*.

1. Vilken uppfattning får du av Candide?
2. Voltaire är känd för sin ironi. Ge några exempel på ironi i texten.
3. Herr Pangloss är en filosof som Candide har lärt känna. Han hävdar bestämt att denna värld är den bästa av världar. Hur ifrågasätts den tanken i detta kapitel av romanen?
4. På vilket sätt driver Voltaire med juridiken?

Den första frågan påminner om fråga två i avsnittet om Molière. Den handlar om texten och det intryck läsaren får av huvudpersonen. Läsarens uppfattning och texten möter varandra när frågan besvaras. Frågan är ett gränsfall eftersom den appellerar till elevens upplevelse av

läsningen. I och med att frågan finns i direkt anslutning till texten kan den ses som ett sätt att närma sig innehållet. Vad gör Candide? Är han naiv? Frågor av den typen kan uppstå vid besvarandet av den första frågan. Innehållet ska inte relateras till en konkret erfarenhet som eleverna har och det ska inte fällas ett omdöme om Candide. Sammantaget kan man säga att frågan handlar mer om romanen *Candide* än elevernas verklighet. Fråga två handlar om innehållet och formen. Svaret ger en bild av det som karakteriserar Voltaires författarskap, samtidigt som eleverna identifierar det som är ironiskt i texten. Den tredje frågan handlar om en idé som har framförts i texten och hur denna idé ifrågasätts. Svaret på frågan går inte att hitta i texten som en renodlad beskrivning, utan det krävs att texten tolkas. Fråga fyra är en del av ett frågebatteri som låter ana författaren Voltaire, men den kan ändå sägas vara av innehållslig natur. Den berör både innehållet och det sätt som Voltaire driver med juridiken.

De tre sista frågorna återfinns under uppgiftsdelen och har undertiteln *Närläsning*. Eleverna ska då läsa hela *Candide*.

5. Hur uppfattar du huvudpersonerna i boken? Beskriv en av följande karaktärer: Candide, Kunigunda, doktor Pangloss. Svara också på följande fråga: Utvecklas personerna i berättelsen?
6. Vilken inställning tycks Voltaire ha till Religionen?
7. Vad utmärker landet Eldorado? Vad är det författaren vill ha sagt här, tror du?

Fråga fem är den mest omfattande. En del av frågan handlar om att beskriva en person i berättelsen. Den andra delen av frågan sträcker sig längre då eleven även ska svara på huruvida personerna i romanen utvecklas. Eleven ska reflektera över huruvida personer i berättelsen förändras eller inte. Eleverna kan då relatera till motsatsen i karaktärer som inte utvecklas och se att berättelser kan skiljas åt på denna punkt. Den sjätte frågan kan sägas vara ett gränsfall. Är det berättaren eller handlar det snarare om författaren Voltaire? Frågan skulle också ha kunnat formuleras om till: "Vilken syn på religionen framkommer i boken?" Det relateras inte till författaren utanför boken explicit, utan det handlar mer om att redogöra för vilken syn på religionen som framkommer. Fråga sju kräver dels ett svar där ett innehåll ska beskrivas, dels ett svar på hur detta innehåll ska tolkas. Ytterst handlar frågan om textens budskap. Visserligen tilltalas eleven personligt och det frågas om vad denne tror, men det handlar om att tolka texten och inte om att jämföra utifrån egna erfarenheter.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Inom denna klass återfinns två frågor. En av dem är en del av fråga fyra och lyder enligt följande:

8. Och vad ger han [Voltaire] för bild av människans fria vilja? Kan man ana vilken syn Voltaire har på militärer?

Frågan knyter tydligt an till författaren Voltaire. Svaret berör Voltaires filosofi i stort och inte enbart den syn som texten ger uttryck för. Frågorna öppnar upp för andra frågor kring Voltaires tankar och idéer. Nästa fråga finner man under rubriken *Närläsning*.

9. En av grundtankarna inom upplysningsfilosofin var att man med kunskap och förnuft skulle kunna göra jorden till en bättre plats att leva på. Hur ställer sig Voltaire till denna tanke, att döma av romanen *Candide*?

Första delen av frågan är ett påstående om upplysningsfilosofins grundtankar. Därefter följer en fråga som handlar om att relatera författaren Voltaire till denna grundtanke. Detta är ett tydligt exempel på hur texten relateras till den historiska tidens idéer.

3. Samtidsförankring

Till den här klassen kan två omfattande frågor hänföras. Den första återfinns efter närläsningen och lyder:

10. Vad är det som gör att den här romanen inte känns helt modern? Med andra ord: på vilket sätt skiljer den sig från en modern roman? (Bortsett från självklarheter som att jordbävningen i Lissabon ägde rum på 1700-talet.)

Eleverna ska fundera över hur *Candide* skiljer sig från en modern roman. Frågan kräver reflektion över skillnader mellan en roman skriven på sjuttonhundratalet och en roman skriven idag. Frågan har också en aspekt av den första klassen, textens innehåll och form, eftersom det handlar om att jämföra texter från olika tider. Detta är ett gränsfall inom denna kategori, men eftersom frågan inte konkretiserar vad som ska jämföras öppnar den upp för att betona den samtida verkligheten. Svaren kan tänkas beröra frågor om realismen och hur man skildrar verkligheten idag jämfört med då. Den andra frågan är en övergripande uppgift med fyra delfrågor som finns under rubriken *Veckans Voltaire*.

11. Finns det plats för en Voltaire idag, en orädd person som angriper fördomar och oförnuft? Eller lever vi nu äntligen i den bästa av alla tänkbara världar? Tänk dig att en modern Voltaire får anställning som programledare för ett eget halvtimmeprogram, "Veckans Voltaire".

- Hur ser hans manus ut?
- Vilka gäster bjuder han in?
- Vilka moderna orättvisor, myter och modeflugor krossas?
- Utforma och spela upp några inslag ur programmet.

Uppgiften handlar om att anpassa Voltaires person och verkande till samtiden. Den kräver att eleverna känner till Voltaires idéer och kan sätta sig in i hur han skulle ha förhållit sig till elevernas samtid om han hade levt. Frågan kräver både att kunskap finns om Voltaire och om hur samtiden ser ut. Detta är ett tydligt exempel på en samtidsförankring i materialet.

4. Elevorientering

Inom denna klass finns det två frågor. Den första finns efter utdraget ur *Candide*.

12. Är det något i berättelsen om Candide och bulgarerna som får dig att skratta? Förklara varför eller varför inte du tycker att texten är rolig.

Här är det läsaren som är i centrum och dennes läsupplevelse. Hur upplever eleverna utdraget om Candide? Eleven ska fundera och förklara varför de tycker att texten är rolig eller inte. Frågan utgår visserligen ifrån texten men svaret finns hos eleverna och deras läsupplevelse. Det finns inte bara ett svar, utan svaren kan tänkas vara individuella. Denna fråga är ett tydligt exempel på elevorientering. Nästa fråga återfinns under närläsningen:

13. Ge exempel på våld i berättelsen. Hur tycker du att Voltaire skildrar detta våld? Blir du berörd? Tycker du att Voltaire verkar kallsinnig?

Frågan innehåller tre aspekter. Den första aspekten berör innehållet. Eleverna ska ge exempel på våld i texten. Den andra berör huruvida författaren Voltaire kan tänkas vara kallsinnig, medan en tredje handlar om vad eleverna anser om våldet i berättelsen, vad de tror om Voltaire och om de blir berörda av texten. Den tredje aspekten dominerar frågan, eftersom den tar eleven som utgångspunkt. Förvisso ska eleven ge exempel ur textens innehåll, men dessa exempel används bara för att fråga efter elevens reaktion på texten och funderingar kring hur Voltaire kan tänkas ha varit som person.

8.5 Romantiken i Svenska för gymnasiet

Avsnittet om Erik Johan Stagnelius inleds med underrubriken ”Människan Stagnelius”, där hans ensamhet, inre oro och personliga problem tas upp. Därefter ges en översikt över hans diktning, som beskrivs som färgad av känslan av ensamhet och misslyckande, men också att han var en stor kärleksdiktare. Sedan ges en genomgång av hans mest kända dikter och en redogörelse för hans livsåskådning. De dikter som återfinns i antologin är ”Alltsen människor först”, ”Resa, Amanda, jag skall”, ”Till förruttnelsen” och ”Suckarnas mystär”. Det totala antalet frågor till Stagnelius är 30 stycken.

8.5.1 Frågor och uppgifter till Stagnelius

1. Textens innehåll respektive form

Då en stor del av frågorna kopplas till antologins dikter bidrar det till att den här klassen blir central. Många frågor inriktar sig på en analys av språk och stil, där litterära verkningsmedel såsom bildspråk och ordval skall beaktas. Ofta handlar det om att eleven skall klargöra dikternas budskap och vilken stämning som förmedlas. I synnerhet det sistnämnda är vanligt i frågorna till Stagnelius diktning, vilket framkommer i nedanstående exempel.

1. Vilken stämning dominerar i diktens mellanparti – skildringen av dödsriket? Peka på några stämningsskapande ord.⁷
2. Studera de stämningsskapande orden (främst adjektiven) i diktens första del – vilken stämning vill skalden förmedla.
3. Studera skildringen av döden och dödsriket i dikten. Peka på några stämningsskapande nyckelord. Vilken stämning dominerar? Jämför med dödsskildringen i ”Resa, Amanda, jag skall”. Vilken är skillnaden?

De två första frågorna är kopplade till ”Resa, Amanda, jag skall” och fråga tre till dikten ”Till förruttnelsen”. I samtliga frågor skall eleven fånga upp hur språket fungerar som uttrycksmedel och vilken effekt orden får i sitt sammanhang. Det studerade innehållet i dikten skall analyseras genom den språkliga dräkten, t.ex. hur känslor såsom ångest och dödslängtan tar sig uttryck i diktens språk. Förutom att studera stämningsskapande ord är frågor som rör dikternas form och komposition vanligt förekommande:

4. Vilken uppgift har de två avslutande raderna i dikten?
5. Dikten är antitetiskt uppbyggd – dvs. den bygger på motsatser. Vilka är de grundläggande motsatsparen? Var framträder de tydligast?

⁷ Samtliga frågor och uppgifter till Stagnelius i *Svenska för gymnasiet* återfinns på sidorna 195-198 i elevens studiebok.

6. Stagnelius arbetar genomgående med dubbeltydiga begrepp – ord som kan och bör tolkas på två sätt. Vad betyder ”svartklädda båren”, ”svartklädda brudsvenner” [...]

Frågorna är konventionsstyrda såtillvida att analysen skall göras efter vissa ramar, inte minst när eleven har att förhålla sig till vissa begrepp. Det handlar dock inte bara om att studera ord och uttryck på ytplanet, utan eleven skall ta fasta på dessa för att kunna gå vidare till en tolkningsnivå. Även i frågematerialet till Stagnelius återfinns anvisningen att jämförelser skall göras. För att kunna se hur dessa verk och författare förhåller sig till varandra aktualiseras återigen referenskunskaperna. Följande frågor från studieboken kan lyftas fram:

8. Jämför Stagnelius dikt ”Resa, Amanda, jag skall” med Goethes ”Salig längtan”. Gör en kort analys av skillnader och likheter. Bygg om möjligt ut jämförelsen med Karin Boyes ”Nattens djupa violincell”.

9. Läs i *Nya Testamentet* Paulus brev till romarna 8:18-23. Jämför innehållet med Stagnelius suckarnas mystär. Läs också E. A. Karlfeldts dikt ”Ölandslegend”. Vad kan du finna för samband mellan de båda skaldernas verk?

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Ett antal frågor handlar om att den språkliga och litterära tekniken skall analyseras i relation till ett tankemässigt innehåll, alltså att texten skall ses mot bakgrund av Stagnelius livsåskådning. Fakta om författarens bakgrund blir här en väg in i analysen av dikterna. Nedan följer tre exempel på frågor som illustrerar detta:

10. Var i dikten framträder de nyplatoniska idéerna tydligast? Visa med citat.
11. I vilken strof kan man tydligast spåra gnosticistiska reminiscenser?
12. Ett centralt ord i dikten är ”flyktigt” (strof 1). Försök att tolka ordets innebörd mot bakgrunden av vad du vet om skaldens livsproblem.

För att kunna svara på frågorna krävs, förutom en noggrann läsning av dikten, att lärobokens fakta om bland annat gnosticismen läses. Att dikten skall ses mot bakgrund av författarens liv blir särskilt tydligt i fråga tolv. Dessutom förekommer ytterligare frågor där litterära element i texten skall relateras till Stagnelius livsåskådning och världsförklaring. Hänsyn skall tas till biografiska aspekter och det krävs en litteraturhistorisk fördjupning. En helhetsbild av författaren skall eleverna också tillägna sig genom de frågor som kommer innan analysen av dikterna. Här skall de sätta sig in i Stagnelius liv och utveckling, centrala problem och hans inplacering i tiden:

13. Vad beror det på att Stagnelius liv gestaltade sig så tragiskt? Hur såg hans omgivning på honom? Vad betydde diktningen för honom?
14. Inom vilken av den svenska nyromantikens tre dominerande riktningar – fosforismen, göticismen, nyklassicismen – skulle du vilja placera Stagnelius. Motivera.
15. Vilka filosofiska strömningar dominerade i Tyskland och i Sverige under Stagnelius livstid. Gör en kort sammanfattning av de bärande idéerna inom dessa tanke-system.

3. Samtidsförankring

Liksom tidigare är frågor som kan hänföras till den här klassen fåtaliga. En fråga har dock en konkret inriktning på att samtidsförankra en problemställning. Litteraturen relateras i det här fallet till elevernas samtida verklighet:

16. Har de problemställningar som Stagnelius tar upp, framförallt i ”Suckarnas mystär”, någon aktualitet för unga människor i vår tid? Kan vi acceptera den lösning på livsproblemen, som Stagnelius kom fram till? Diskutera!

Här handlar det om att diskutera huruvida det som tas upp i dikten kan ha giltighet i ett nutida samhälle, och det skall diskuteras utifrån ett samtida perspektiv. Frågan betonar textens betydelse för läsaren, och kan på så vis skapa ett dialogiskt förhållande mellan text och elev. Kopplingarna skall göras till de aktuella texterna, men frågan måste ändå betraktas som tämligen öppen. Den kan leda till att eleven för in egna uppfattningar och hämtar exempel från sin samtid. Litteraturens sociala värde betonas och litteraturen skall ge en möjlighet att få insikt i verkliga, konkreta förhållanden.

4. Elevorientering

Fråga 16 ovan har en tydlig elevorientering utan att den uttryckligen uppmanar till att eleven skall föra in sina personliga erfarenheter. Diskussionsinslaget öppnar dock för ett eget ställningstagande och kan, som tidigare nämnts, leda till att eleven hämtar exempel från sin egen värld. I övrigt saknas helt frågor där eleven exempelvis ska svara på vilken känsla dikten väckte.

8.6 Romantiken i *Texter och tankar*

Avsnittet inleds med frågorna *Vad*, *När* och *Var*. Dessa ska ge en överblick över de idéer som kännetecknade epoken, var de tog sig uttryck och hur epoken historiskt kan avgränsas. Vidare sammanfattas epoken i fem punkter där fem kulturhistoriska aspekter lyfts fram. Stagnelius representeras av dikterna *Amanda*, *Vän! I förödelsens stund* samt *Till förruttnelsen*. Vidare ges ett utförligt författarporträtt där Stagnelius grundtankar förklaras och vad som kännetecknar hans diktning.⁸

8.6.1 Frågor och uppgifter till Stagnelius

1. Textens innehåll respektive form

Fem av sammanlagt åtta frågor kan placeras i klassen, varav tre stycken finns i anslutning till Stagnelius dikter *Amanda* och *Vän! I förödelsens stund*.

1. Vem är egentligen Amanda? Hur skildras hon? Försök även beskriva den känsla som Amandadiktens sista strof uttrycker.
2. Vilket känslotillstånd beskrivs i *Vän! I förödelsens stund*? Hur bryts det? Hur uppfattar du sista raden?
3. En av de saker som gör Stagnelius dikter så dramatiska och levande är att de oftast är riktade till någon. De innehåller ett tilltal. Jämför de två dikterna med varandra. Vilka vänder diktjaget sig till?

Fråga ett innefattar diktens innehåll och avser en personschildring samt en tolkning av den känsla den sista strofen uttrycker. Även fråga två är inriktad på känslotillstånd. Frågan

⁸ Samtliga frågor och uppgifter till Stagnelius finns på sidorna 185-189 i *Texter och tankar*.

förutsätter en läsning där diktens olika strofers förhållande till varandra undersöks. Båda frågorna är mer inriktade på en tolkning som inte är på det beskrivande planet, utan handlar om att omtolka orden till de känslor de kan tänkas förmedla. Den tredje frågan, som är tämligen preciserad, kräver att dikterna jämförs med varandra i avseende på diktjaget. För detta fordras att dikterna närläses och att eleverna reflekterar över vem diktjaget kan tänkas vända sig till. Alla tre frågorna kräver närläsning och en djupare analys än exempelvis om endast ett innehåll ska återges. De följande frågorna inom kategorin finns under uppgiftsdelen med underrubriken *Närläsning*. Dikten som ska närläsas är *Till förruttnelsen*. Frågorna ser ut på följande vis.

4. Vad ”handlar” texten om?

5. Tänk dig att du ska tonsätta *Till förruttnelsen*. Vilken slags musik väljer du? Hur ska den sjungas? Vilken sorts röst fungerar bäst tycker du?

Fråga fyra uttrycker implicit, genom att sätta ”handlar” inom citattecken, att dikter är av det slaget att det inte går att slå fast vad en dikt handlar om, utan att orden måste utvinnas mening. Frågan är övergripande, där den tanke som gestaltas i dikten ska besvaras. Den femte frågan är mångfacetterad. Den innehåller aspekter av tre klasser. Den första aspekten är att diktens tonsättning sker i samtiden. Även om det inte uttrycks explicit att dikten ska anpassas till samtiden är det troligt att elever utgår från den samtida verkligheten. Den andra aspekten är att dikten vänder sig mot eleven och det är denne som utifrån sina egna erfarenheter ska skapa något eget. Tonsättningen blir på så vis ett personligt bidrag till Stagnelius dikt. Den tredje aspekten är den mest dominerande. En tonsättning av en dikt kräver, om uppgiften utförs seriöst, att diktens nyanser analyseras fram och kläs i ljud. Uppgiften fordrar att diktens känsla tolkas och sedan genom musik lyfts fram. Vissa aspekter kan då betonas mer och andra tonas ner. Vidare krävs att eleven sätter sig in i diktens rytmik. För att ”lösa” uppgiften krävs en omfattande närläsning där det både tas hänsyn till diktens innehåll och form.

2. Litteraturhistorisk kontext och författarkontext

Klassen representeras av två exempel som båda återfinns under frågorna i *Närläsningen*.

6. Stagnelius far, som var biskop, ändrade lite i texten när den gavs ut första gången. Han skrev så här ”Förskjuten av världen, men inte av gud”. Hur, tycker du, påverkas innehållet av denna ändring?

7. Varför är det omöjligt att tänka sig att denna dikt skrevs under upplysningen? Med andra ord: vad är det som gör den så typisk för romantiken?

Denna fråga är ett gränsfall eftersom den i viss mening handlar om hur en tolkning av dikten påverkas av förändringar i innehåll. Men påståendet i början ger information om hur dikten blev påverkad av sin kontext, i det här fallet Stagnelius far. Frågan leder vidare till frågor som handlar om olika tankesystem som brytts mot varandra. Detta var vanligt under romantiken och i den meningen tangerar frågan även litteraturhistoriska fenomen. Frågan ger implicit också en bild av att texten inte är oberoende av kontexten, utan att den påverkas i hög grad av omkringliggande faktorer. Den sista frågan är ett tydligt exempel för denna klass, då den handlar om att identifiera tidstypiska drag för epoken. För att besvara frågan krävs således kunskap om vad som kännetecknar romantiken.

3. Samtidsförankring

Ingen fråga kan direkt hänföras till denna klass. Däremot innehåller fråga fem en aspekt av samtidsförankring.

4. Elevorientering

Här återfinner vi ett tydligt exempel för denna kategori under närläsningen av *Till förruttnelsen*.

8. Vad gör dikten för intryck på dig? Är den ...vacker? Spännande? Det finns de som tycker att *Till förruttnelsen* är äcklig och frånstötande. Kan du förstå den synpunkten?

Här handlar det om läsarens upplevelse av dikten samt om en reflektion av hur andra upplever den. Denna fråga är tydligt riktad till eleven. Det är inget svar som går att slå upp eller läsa sig till i texten, utan kräver att eleven ger uttryck för sin läsupplevelse samt att denne sätter sig in i hur andra kan tänkas tolka verket.

9. Diagram som förtydligar resultaten

För att resultaten ska bli mer översiktliga och för att tydliggöra skillnaderna mellan läroböckerna illustreras resultaten med nedanstående cirkeldiagram. Diagrammen visar i båda fallen de tendenser som har framkommit i analyserna och hur materialet fördelat sig över klasserna. Skillnaderna diskuteras mer ingående i diskussionskapitlet under 10.2 som följer på nedanstående sida.

Diagram 1: Svenska för gymnasiet

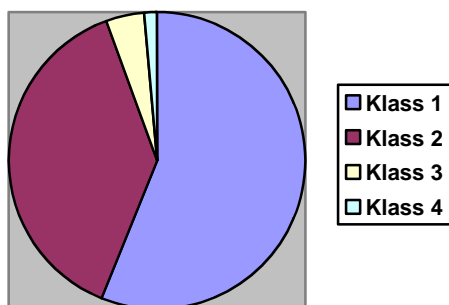
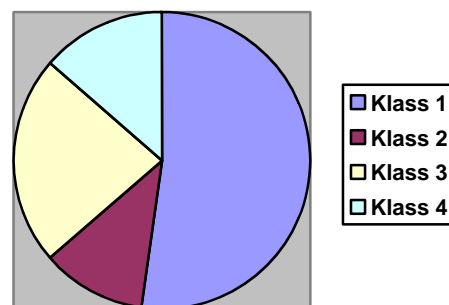


Diagram 2: Texter och tankar



10. Diskussion

10.1 Sammanfattning av resultat och jämförande analys

Som framgår av diagrammen på föregående sida har undersökningen visat att frågorna och uppgifterna i den äldre läroboken, *Svenska för gymnasiet*, nästan uteslutande kan hänföras till de klasser som har kallats ”textens innehåll respektive form” och ”litteraturhistorisk kontext och författarkontext”. Generellt sett har textens innehåll och form varit det mest framträdande. Frågorna och uppgifterna kan karaktäriseras som konventionsstyrda, formaliserade och kognitivt inriktade. Efterarbetet med de litterära verken handlar ofta om att eleven skall analysera den språkliga och stilistiska formen, liksom innehållsmässiga aspekter såsom intrig och karaktärsdrag. Texterna skall studeras utifrån givna ramar och kräver ofta att eleverna kan applicera litteraturvetenskapliga begrepp.

Det inomtextliga perspektivet är dock på intet sätt allenarådande i *Svenska för gymnasiet*. Det kontextuella perspektivet framträder i synnerhet när det gäller frågor till romanförfattarna Swift och Voltaire. Där är den litteraturhistoriska kontexten och författarkontexten en vanlig ingång till analysen av texterna. Det historiska och samhällsliga perspektivet betonas, liksom bakgrundkunskaper om författaren. Frågor av denna art är dock mindre representerade när det gäller dramatiken. Ett genomgående drag i materialet visade sig vara att eleverna skall kunna anlägga ett komparativt perspektiv. I samtliga frågebatterier anvisas eleven att göra jämförelser mellan olika verk och författare. Dessa uppgifter är i flera fall mycket omfattande genom att både innehåll och form i olika verk skulle jämföras.

Däremot har det visat sig att elevorienteringen och samtidsförankringen i det närmaste är obefintlig i *Svenska för gymnasiet* – trots att fråge- och uppgiftsmaterialet är mycket omfattande. Trots att närmare 150 frågor granskats i materialet finns ingen fråga som uttryckligen efterfrågar att eleven skall koppla litteraturen till egna erfarenheter eller att de skall ta ställning utifrån egna känslor. Endast ett fåtal frågor och uppgifter kan hänföras till klassen samtidsförankring. Detta kan kontrasteras mot Englunds studie av antologier från 1980-talet, där hon fann att verkligheten betonades mer än texterna, och att fokus i arbetsuppgifterna var mer inriktade på nu- och framtiden än det förflutna (Englund 1997:181). Vidare kan resultaten ställas mot Annica Danielssons studie av *Svenska för gymnasiet* antologier. Danielsson pekar på moderniseringen av texterna i antologierna och menar att *Svenska för gymnasiet* framstår som mer elevtillvänd än tidigare litteraturantologier (Danielsson 1988:92). Som framhållits ger vår studie en annan bild, men det skall understrykas att Danielsson undersökt urval och tematiska områden, inte fråge- och uppgiftsmaterialet.

Den yngre läroboken, *Texter och tankar*, kännetecknas av att den första kategorin ”Textens innehåll respektive form” dominerar materialet, vilket framgår av diagrammet på föregående sida. Mer än hälften av analysmaterialet har hänförts till denna klass. Betoningen ligger i huvudsak på innehållssidan, dvs. textens *vad* betonas. I frågorna till Shakespeare berörs exempelvis frågor som handlar om formsidan, dvs. *hur* något uttrycks. I lyriken, exemplifierad av Stagnelius, ska texterna studeras olika jämfört med de andra genrerna. Här gäller det att ta fasta på hur känslor uttrycks. Endast i en fråga används en fackterm. Detta visar på ett drag som är genomgående i hela materialet, nämligen att frågorna inte är konventionsstyrda i den meningen att litteraturvetenskapliga begrepp skall användas. I fallet

Stagnelius tas inga frågor upp som har med ordens betydelse att göra, inte heller metrik, metaforer etc. Inga frågor handlar konkret om den litterära formen. Sammantaget visar materialet i *Texter och Tankar* att innehållet och särskilt formen inte ska studeras lika ingående som i *Svenska för gymnasiet*.

Den litteraturhistoriska kontexten och författaren betonas inte i någon större utsträckning. Urvalet av frågor kan vara en förklaring. Det vill säga att frågor som handlar om författaren för det mesta relateras till deras texter. Det finns andra frågor i uppgiftsdelen i *Texter och tankar* som berör denna aspekt, men det är tydligt att texterna bara i liten utsträckning studeras som en historisk produkt eller som påverkad av författarens liv. Frågor som berör detta finns hos Voltaire och Stagnelius. Hos den förra handlade frågorna om Voltaire som person och hur de tankar som existerade under upplysningen återspeglades i hans roman.

Samtidsförankring är ett tydligt drag som kännetecknar materialet i *Texter och tankar*. Nästan en fjärdedel av det totala antalet frågor i materialet räknas till denna klass. Det finns således en stark betoning på denna aspekt och litteraturen relateras ofta till elevens samtida verklighet. Det är framförallt Swift och Voltaire som behandlas utifrån en samtidsförankring. Frågorna till Stagnelius tar dock inte fasta på denna aspekt, vilket visar att lyriken inte relateras till samtiden på samma sätt. Lika många frågor som inom klass två betraktas som elevorienterade. Det skall dock understrykas att alla författare har frågor inom denna klass eller spår av elevorientering.

En jämförelse mellan de båda läroböckerna visar således på följande likheter och skillnader:

- Gemensamt för båda böckernas frågor och uppgifter är att den övervägande delen handlar om textens innehåll respektive form. Detta resultat är föga överraskande eftersom litteraturstudiet i läroböckerna i synnerhet är inriktade på texter och läsning av dessa. En skillnad föreligger dock i hur ingående innehåll och form skall studeras. Anvisningarna i *Svenska för gymnasiet* är mer ”krävande” och styrande. Texterna i *Svenska för gymnasiet* ska analyseras mer djupgående än i *Texter och Tankar* och frågorna och uppgifterna kräver oftare att begrepp kan appliceras på texten.
- Att kunna jämföra verk med andra verk är något som betonas tydligare i *Svenska för gymnasiet*. I denna lärobok betonas också den litteraturhistoriska kontexten och ett intertextuellt sätt att arbeta med texter avsevärt mer än i *Texter och Tankar*.
- Den mest fundamentala skillnaden ligger i frågornas och uppgifternas samtidsförankring. I *Texter och tankar* finns en klar inriktning på att samtidsförankra litteraturstudiet, medan detta nästan helt saknas i *Svenska för gymnasiet*. Detsamma gäller materialets orientering mot eleverna. Elevorienteringen är visserligen ingen dominerande klass i *Texter och tankar*, men det finns drag av detta i många frågor. I *Svenska för gymnasiet* är elevorienteringen i det närmaste obefintlig trots ett mycket omfattande antal frågor.

Vilka möjliga förklaringar finns då till dessa skillnader mellan läroböckernas fråge- och uppgiftsmaterial? Vi kan här relatera till svenskämnet kursplan och de revideringar som den genomgått från 1965 till 2000. Såväl i kursplanen som i läroböckernas fråge- och uppgiftsmaterial kan vi skönja hur utvecklingen gått mot ökad elevorientering och betoning på litteraturens nutids- och samhällsrelevans. I materialet i *Texter och tankar* finns en sådan inriktning mot att relatera litteraturen till den samtida verkligheten. Detta sammanfaller med ett av betygsriterierna i dagens kursplan: ”Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de

samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid” (Kursplan i svenska 2000). Dagens kursplan betonar också möjligheterna att i svenskämnet utgå från elevernas önskemål, erfarenheter och förutsättningar – dvs. en elevorientering, vilket återfunnits i fråge- och uppgiftsmaterialet. Däremot svarar frågorna och uppgifterna i mindre grad upp mot kursplansmålet att eleven skall kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer.

I den äldre läroboken har materialet vissa kopplingar till det som Malmgren kallar ”det högre svenskämnet”, som när det gällde litteraturen var inriktat på epokstudier, litterära termer och begrepp, historiska nyckeltexter och krävande bildningsideal. Att eleverna behövde en ”gemensam fond av uttryck och termer” för att kunna diskutera och värdera var ett annat mål i Lgy 65, som kan skönjas i lärobokens frågor och uppgifter. Enligt kursplanen skulle stilistiska frågor, textanalys och berättarteknik ägnas stor uppmärksamhet, medan viss kunskap om de litterära verkens sociala bakgrund också var nödvändig. Även dessa aspekter av litteraturstudiet lägger *Svenska för gymnasiet* vikt vid. Överlag kan det sägas att Lgy 65:s detaljerade anvisningar om hur litteraturen skulle studeras får genomslag i fråge- och uppgiftsmaterialet. Däremot syns inte orienteringen mot elevernas erfarenheter och litteraturens nutidsrelevans i lärobokens fråge- och uppgiftsmaterial. Den förskjutning i riktning mot eleverna som Román pekar på i Lgy 65 förefaller således inte ha fått genomslag i det material vi har studerat. Vad som dock är viktigt att påpeka är den skillnad i kursplanerna som fanns mellan fackskolan och gymnasieskolan. Som Malmgren påpekat organiserades litteraturstudierna i fackskolan utifrån elevernas behov och intressen. I gymnasieskolans kursplan stod däremot ämnet i centrum och innehållet var strukturerat efter ämnets uppbyggnad och krav mer än utifrån elevernas intressen (Malmgren 1999:93). Materialet i *Svenska för gymnasiet* verkar således spegla och vara anpassat efter den gymnasiekursplan som Malmgren beskriver.

Som Malmgren också hävdar visar den gamla uppdelningen i två kursplaner på skillnader i hur man betraktar elevgrupperna och vilka kunskaper man förväntade sig. Idag talar vi däremot om en gemensam kursplan för alla. Detta tycks också ha fått ett visst genomslag i *Texter och tankar* eftersom materialet vänder sig mer mot en större elevgrupp än i *Svenska för gymnasiet*. I den äldre läroboken vänder man sig till en mer specifik elevgrupp, dvs. de som gick på gymnasieskolan. Kraven som formulerades i kursplanen för gymnasieskolan var högre. Med ett visst modifierande av Malmgrens begrepp kan man kanske kalla detta, föreslår vi, en ”högre litteraturundervisning”, avsedd för en elevgrupp som man förväntade sig fördjupade kunskaper och mer ingående litteraturstudier ifrån.

10.2 Läroböckerna i förhållande till litterär kompetens

Våra resultat antyder att frågorna och uppgifterna i *Texter och tankar* ger goda förutsättningar att utveckla litterär kompetens – utifrån Torells definition av begreppet. Vi grundar denna slutsats i att det råder en balans mellan performanskompetensen och literary transferkompetensen. De frågor och uppgifter i materialet som är inriktade på innehåll och form ger förutsättningar för performanskompetens. Den litterära kompetensen balanseras sedan upp med frågor och uppgifter som är inriktade på samtiden och elevens verklighet. Detta ger i sin tur förutsättningar för det som Torell kallar den ”kompetenta kommunikativiteten”, vilket innebär att litteraturen ses som ”ett möte mellan två individualiteter som försöker nå varandra genom att förhålla sig till de konventioner och mönster som finns i den litterära texten” (Torell 2002:89). Läsaren får utrymme att koppla

litteraturen till egna erfarenheter utan att distansen mellan texten och verkligheten riskerar att upplösas. Den del av materialet som är inriktat på samtiden och eleven dominerar inte så till den grad att texternas innehåll riskerar att trängas undan av elevernas verklighet. Det som möjligen försvagar performanskompetensen är att frågorna som berör innehåll och form inte går på djupet i texternas struktur. Det vill säga att texter endast i liten utsträckning ska analyseras systematiskt med hjälp av litterära begrepp. Vidare krävs sällan att påståenden ska beläggas med exempel från texterna.

När det gäller den äldre läroboken är slutsatsen att frågorna och uppgifterna främst skapar förutsättningar för att utveckla performanskompetensen. Att uppmärksamma textens berättarstruktur, komposition, tema, personskildringar, stil etc. är utmärkande för denna kompetens – och detta betonas också i *Svenska för gymnasiet*. Läroboken ger också frekventa anvisningar att belägga svaren med citat från texterna, vilket enligt Torell är exempel på elementär performanskompetens. Vanan att citera och belägga är ett tydligt tecken på närheten till texten, och ger därmed prov på en konstruktiv performanskompetens (Torell 2002:92-93). Vi har funnit att en sådan närhet till texterna premieras i frågorna och uppgifterna i *Svenska för gymnasiet*. Analysen lämnar inte texten, utan behåller den som bärande ram. En annan aspekt rör utvecklandet av referenskunskaper. Sådana kunskaper är en del av performanskompetensen och när de används är de ett tecken på att eleven har sina ”lagerkunskaper” tillgängliga (Torell 2002:93). *Svenska för gymnasiet* gav många tillfällen att träna upp denna kunskap, eftersom ett stort antal uppgifter gick ut på att eleven skulle göra jämförelser mellan olika litterära verk.

Till skillnad från *Texter och tankar* föreligger, som vi ser det, en risk för att materialet i den äldre läroboken kan ge upphov till så kallade performansblockeringar. En alltför ensidig träning av performanskompetensen kan leda till att texter tolkas efter inlärd mönster utan att man tänker själv; de litterära konventionerna snarare blockerar förståelsen än främjar den (Torell 2002:83-84). Således råder inte samma balans mellan delkompetenserna i den äldre läroboken som i *Texter och tankar*. Ett skäl till denna uppfattning grundar vi i den närmast totala avsaknaden av frågor med samtidsförankring och elevorientering i *Svenska för gymnasiet*. Inga frågor eller uppgifter inbjöd direkt till literary transfer, vilket innebär att kompetenstriangeln i Torells modell riskerar att svänga för långt åt performanssidan.

Sammanfattningsvis kan följande slutsatser dras om vilka förutsättningar som ges för utvecklandet av litterär kompetens enligt Torells definitioner.

- *Svenska för gymnasiet*: Den äldre läroboken kan skapa förutsättningar för eleven att tillägna sig ett begreppsörråd och verktyg för att kunna närma sig litteraturen. Frågorna och uppgifterna kan också ge goda referenskunskaper och förmåga att placera litteraturen i en historisk kontext. Däremot finns det risk för performansblockeringar. Balansen i den litterära kompetensen riskerar således att sättas ur spel, då frågorna och uppgifterna inte inbjuder till att koppla litteraturen till egna erfarenheter och samtida verklighet.
- *Texter och tankar*: Den yngre läroboken ger goda förutsättningar att kunna utveckla litterär kompetens, då det råder balans mellan performanskompetensen och literary transferkompetensen. Frågorna och uppgifterna handlar både om texter på ett form- och innehållsmässigt plan och hur detta kan relateras till eleverna och den samtida verkligheten. Förutsättningarna för att utveckla en mer djupgående performanskompetens, utifrån Torells definition av begreppet, får dock anses lägre i *Texter och tankar* än i *Svenska för gymnasiet*.

10.3 Avslutande reflektioner och didaktiska implikationer

Enligt vår uppfattning bör litteraturundervisningen betona dialogen mellan text och läsare. Varken text eller läsare existerar i ett tomrum, vilket innebär att både lärare och lärobok bör anlägga ett brett perspektiv på litteraturstudiet. Att eleverna utvecklar litterär kompetens innebär, enligt vår mening, att de kan finna olika vägar in i litteraturen och de litterära texterna – inte att de skall läsa eller tolka ”rätt” vilket också den modell vi utgått ifrån betonar.

I litteraturundervisningen – liksom i lärobokens anvisningar – får inte texten hamna i skymundan och, som Torell uttrycker det, bara bli en tom duk där läsaren målar upp sina erfarenheter. Att tillägna sig kunskaper om begrepp, litterära konventioner och en litteraturhistorisk bakgrund kan leda till att eleverna förmår ge sig i kast med texter som vid första anblicken kan verka svåra och föråldrade. På det sättet kan de skaffa sig verktyg för att kunna se samband och tränga under ytan på texter.

Enligt vår uppfattning får dock inte litteraturstudiet i skolan handla om att eleverna skall se på förhand givna värden. Som Wåhlin poängterar är risken då att studieuppgifterna i läroböckerna ”för bort eleverna från ett spontant mänskligt engagemang i det som saken gäller till okänsliga och perifera språk- och formresonemang” (Wåhlin 1988:168). Om läraren i sin undervisning arbetar mycket utifrån läroboken kan det innebära att frågor och arbetsuppgifter ger en förtolkning som lägger vissa läsningar tillräta och utesluter andra. Det blir läroboken som väljer infallsvinkel – inte eleverna. Som vi ser det kan detta leda till att eleverna upplever litteraturstudiet som osjälvständigt och mekaniskt, vilket kan drabba lusten att läsa. Med Rosenblatts terminologi kan vi tala om att det leder bort från en estetisk läsning till en mer efferent läsning. Om lärare och lärobok ofta ber eleverna att se på specifika saker i en text hamnar andra aspekter, som eleverna kanske egentligen intresserar sig för, i periferin. Om inte eleven inbjuds till att föra in sina egna erfarenheter riskerar litteraturen att upplevas endast som ett studieobjekt. Lärare och läroböcker bör därför, som i *Texter och tankar*, även beakta litteraturens samtidsrelevans och läsarens upplevelser.

Vi finner att den syn som Thorsson samt L-G Malmgren har på litteraturstudiet kan ge ett breddat perspektiv som rymmer både text, kontext och läsare. Enligt Thorsson bör litteraturarbetet läggas upp så att elevernas erfarenheter kopplas ihop med fakta om strukturella sammanhang i historien, samhället och fiktionen. På så vis kan litteraturen bära fram till igenkänning och upplevelser men också konfrontation och nya sociala och litterära perspektiv (Thorsson 1988:73). Vi delar också Malmgrens uppfattning om att litteraturen kan vara en källa för kunskaper och erfarenheter om världen. Fiktionen kan ge nya perspektiv på verkligheten och vidga elevens syn på sina egna och andras erfarenheter (Malmgren 1983:7-9). På detta sätt tror vi att elevens förståelse av litteraturen fördjupas och de kan motiveras att syna sina tidigare antaganden. Läsningen blir en språngbräda till att studera verkligheten, och lärare kan ge eleverna frågor och uppgifter som både ger igenkänning och som utmanar tidigare föreställningar.

Undersökningen har visat att det emellanåt inte är helt enkelt att kategorisera läroböckernas frågor och uppgifter. En del frågor har visat sig rymma flera dimensioner och ta fasta på fler än en aspekt av litteraturstudiet, medan andra är mer specifikt inriktade på en aspekt. Det övergripande mönstret i läroböckernas fråge- och uppgiftsmaterial anser vi dock har lyckats fånga. Förhoppningsvis har uppsatsen bidragit till en förståelse om vad frågor och uppgifter i läroböcker tar fasta på, och hur man som lärare kan förhålla sig till detta läroboksmaterial.

Lärobokens material kan bidra med intressanta infallsvinklar och kan vara en bra utgångspunkt i planeringen av undervisningen. Undersökningar av detta slag visar emellertid att lärare bör förhandsgranska läroboksmaterialet noggrant innan de använder det i den specifika situationen. En ytterliggare aspekt är förutom kopplingen till läroplaner att relatera till ett vidare samhällligt perspektiv. På vilket sätt kan läromedlens utformning kopplas till mer övergripande skolpolitiska förändringar? Hur formar och påverkar samhällliga och kulturella förändringar? På vilket sätt har uttrycket "en skola för alla" påverkat litteraturundervisningen? Dessa frågor är förslag på vidare forskning. En annan intressant aspekt vore att undersöka huruvida litteraturvetenskapliga teorier sätter spår i praktiken. Hämtar lärarna impulser från speciella teorier och hur tar det sig i sådana fall uttryck i undervisningen? En sådan undersökning skulle kunna ge en bild av huruvida universitetens kunskapsförmedling tar sig uttryck i klassrumspraktiken.

Referenser

Litteratur

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Burman, Carina (2002). "Biografisk litteraturforskning". I Bergsten, Staffan (red.), *Litteraturvetenskap – en inledning* (s. 71-81).

Danielsson, Annica (1988). *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lund: Lund University Press.

Ehrlin, Arne & Malmgren, Lars-Göran (1976). "Den heliga upplevelsen". I Brodow Bengt m.fl. (red), *Svenskämnets kris* (s. 114-28). Lund: Liber Läromedel.

Englund, Boel (1997). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Stockholm: HLS.

Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (1991-1992). *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1-2*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter, Giljam, Mikael, Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts juridik.

Jensen, Johan F. (1968). *Litteraturforskning. Från Aristoteles till den nya kritiken*. Stockholm: Liber.

Kjeldstadli, Knut (1998). *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur.

Kussak, Åke (1994). "Skolan som litterär institution: litteraturläsning och textbehandling. I Selander, Staffan (red.), *Konsten att informera och övertyga* (s. 204-224). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.

Läroplan för gymnasiet, Skolöverstyrelsen (1965). Stockholm: SÖ-förlaget.

Malmgren, Gun (1999). "Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd". I Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia* (s. 90-118). Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran (1983). *Litteraturreception och litteraturpedagogik: utgångspunkter för ett forskningsprojekt*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen.

Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

Román, Henrik (2006). *Skönheten och nyttan: Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Acta Universitatis.

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, Staffan (1992). *Bilden av näringsliv och arbetsliv i skolans läroböcker*. Stockholm: Publica.

Selander, Staffan (1988). *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedner, Per Olov (2000). "Metamorfoser i modersmålsämnet". I Svedner, Per Olov (red.). *Didaktik – perspektiv och problem* (s. 107-129). Lund: Studentlitteratur.

Svedner, Per Olov (1999). *Svenskämnet och svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Thorsson, Staffan (1988). "Robert och Litteraturen". I Wåhlin, Kristian (red.). *Tid att läsa. Tid att tänka* (s. 63-88). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Torell, Örjan (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.

Wolf, Lars (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Wåhlin, Kristian (1988). "Tolkning av texter i skolan". I Wåhlin, Kristian (red.). *Tid att läsa. Tid att tänka* (s. 152-172). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Läroböcker

Brodow, Bengt, Edqvist, Sven Gustav, Kavaleff, Carl och Öh, Bengt (1967). *Svenska för gymnasiet. Årskurs 2*. Stockholm: Biblioteksförlaget.

Skoglund, Svante (2006). *Texter och tankar. Litteraturen från antiken till 1900*. Malmö: Gleerups.

Tidskriftsartiklar

Englund, Boel (1999). "Lärobokskunskap. Styrning och elevinflytande". *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 4, nr. 4 (s.327-348).

Svedner, Per Olov (2006). "Är litteraturen mål eller medel?". *Svenskläraren*, nr. 2, 2006 (s. 16-18).

Elektroniska källor

Kursplan i svenska för gymnasiet (2000). Hämtat 5 december 2007, från <http://www3.skolverket.se>

Sammanfattning av Sture Långströms avhandling *Författarröst och lärobokstradition*. Hämtat 25 november 2007, från <http://www.svshv.umu.se/personal/hemsidor/sture/avhandling/sammanfattning.html>

