

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Hur legitimeras litteraturen i litteraturhistorieläromedel?

Westerlund, Anders

Published in:

Arena : medlemsblad för Svenska modersmåsläraryöreningen i Finland r.f

Published: 01/01/2016

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Westerlund, A. (2016). Hur legitimeras litteraturen i litteraturhistorieläromedel? *Arena : medlemsblad för Svenska modersmåsläraryöreningen i Finland r.f.* (1), 37–39.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Hur legitimeras litteraturen i litteraturhistorieläromedel?

Christoffer Dahl: *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet 2015. 309 sidor. Fulltext tillgänglig online.

I det senmoderna, mångkulturella mediasamhället har litteraturens roll förändrats. Läsning av skönlitteratur är dock fortsättningsvis starkt betonad i läroplanen, men läsningen minskar både bland elever och nyutbildade lärare. Att den lika klassiska som fundamentala frågan "Varför läsa litteratur?" har inspirerat till ännu en doktorsavhandling, Christoffer Dahls *Litteraturstudiets legitimeringar*, är därför inte förvånande. Men infallsvinkeln är en helt annan än den som Katarina Rejman hade 2014 när hon disputerade på finlandssvenska modersmållärares berättelser om litteraturundervisningen i årskurs 7–9.

Dahls avhandling är skriven inom det tvärvetenskapliga temaområdet "Lärande, text och språk" vid forskarskolan Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL) vid Göteborgs universitet. Huvudfrågan för honom är hur gymnasieläromedel i svenska legitimerar litteraturstudiet. Det som skiljer undersökningen från tidigare studier är att Dahl inte nöjer sig med att bara se på hur böckerna argumenterar för litteraturens betydelse i förorden,

utan på ett fördomsfritt sätt lyfter in läromedlens multimodala dimensioner i analysen.

Materialet för avhandlingen är fem rikssvenska läromedelspaket för studieförberedande gymnasieprogram: *Svenska i tiden*, *Om Tidevarv*, *BRUS*, *Känslan för ord* och *Svenska timmar*. Dahl analyserar fyra specifika aspekter av läromedlen, nämligen paratexterna (framsida och förord), bilderna i läromedlen, författarurval och litteratururval.

Det som skiljer avhandlingen från den litteraturdidaktiska forskningen som på sistone bedrivits inom svenska med didaktisk inriktning är att den kombinerar litteratur- och språkvetenskaplig teori i stället för att vara etnografisk.

Starka och svaga legitimeringar

När det gäller hur studiet av litteratur legitimerats utgår Dahl från Magnus Perssons inventering av argument i styrdokument och kursplaner i *Varför läsa litteratur?* (2007). Där handlar det både om vad legitimeringarna uttrycker och hur. För det första skil-

jer Persson mellan starka och svaga legitimeringar, där de starka är sådana som har en tydlig förankring i en bestämd ideologisk ståndpunkt.

Sådana starka legitimeringar förekom ofta förr när litteraturen var en central del av det kulturarv som skolan satts att förmedla för att befrämja nationsbyggandet. I dag är det däremot mer än sällsynt med sådana argument i läroböckerna. Men icke desto mindre ingår ändå på något sätt innehållsliga legitimeringar i argument som används, vare sig de sedan är estetiska, etiska, existentiella eller politiska.

Andra aspekter på legitimeringar är om de är explicita eller implicita, positiva eller negativa. Det som också kan skilja legitimeringar är om de uttrycker att litteraturen ska uppfattas som ett mål med ett egenvärde eller som ett medel för något annat, likaså om det är den individuella eller sociala dimension som ska betonas.

Avhandlingen är en produktanalys, det vill säga det som undersöks är läromedlen, inte hur de produceras eller används. Användarperspektivet finns ändå med på så sätt att Dahl inträtter sig för hur läromedel med

hjälp av bild och skrift skapar en social relation till läsaren. För att kunna analysera den dimensionen tar han hjälp av Hallidays systemisk-funktionella grammatik och Kress och van Leeuwens modeller för multimodal analys. Med kombinationen av litteratur- och språkvetenskaplig teori har Dahl även en metodutvecklande ambition.

Texterna och bilderna

Det första analyskapitlet ägnar Dahl åt pärmarna och förorden i respektive läromedel. I synnerhet hans detaljerade granskning av pärmarna kan tjäna som exempel på hur rik information det går att utvinna ur ett material om analysverktygen är de rätta. Visserligen föreligger alltid en risk att en analys som utgår från en bestämd modell – i detta fall alltså Kress och van Leeuwens – blir mekanisk och intetsägande, men Dahl argumenterar väl för sin tolkning av resultaten. Redan med sina pärmbilder profilerar sig läromedlen med sådana legitimeringar för litteratur som återfinns i förord och fortsatt upplägg.

Gemensamt för läromedlen är att de individuellt formulerade legiti-

meringarna för litteratur dominerar. ”Litteraturläsning betraktas som en individuell och inte en social aktivitet”, konstaterar Dahl som också drar slutsatsen att ”den individuella läsningen är sammantvinnad med tanken om den goda litteraturen som ska ge upplevelser och bildning”. Däremot är det glesare med hänvisningar till läroplanen i förorden, för att inte tala om forskningsanknytning. Anmärkningsvärt är också hur läromedelsförfattarna värjer sig för att beröra urvals- och avgränsningsfrågor.

I det andra analyskapitlet granskar Dahl bilderna i läromedlen, mer specifikt kapitelbilder – hur ser bokuppslaget ut när ett nytt tema eller en ny litterär epok introduceras? – och författarbilder. Här, liksom i fråga om flera andra av de frågor som undersöks, går en tydlig skiljelinje mellan de tematiskt och kronologiskt disponerade läromedlen. I de förra finns det mest av dagsaktuella motiv som ska tala till läsaren, medan läromedlen med kronologiskt upplägg pekar på det historiska i form av samhällskontext och kulturmiljö.

Vem får komma till tals?

I kapitlet ”Röster om författarskap” koncentrerar Dahl sig på de författare som fått mest utrymme i de undersökta läromedlen och studerar vilka röster som får komma till tals och hur. Är det genomgående läroboksförfattarna som har ordet eller får kritiker, litteraturhistoriker, eller författarna själva rum i en mångstämmig text? Är rösterna dramatiserande, evaluerande eller auktoritära? En tendens är att läromedel lånar stildrag och grepp från fiktionen för att levandegöra budskapet och locka läsare, samtidigt som det litterära riskerar att hamna i skymundan.

I det fjärde och sista analyskapitlet studerar Dahl hur läromedlen ser på tre genrer: poesi, populärlitteratur och sakprosa. En övergripande trend är att lyrikens position försvagats jämfört med fornstora dagar när den identifierades som bärare av kulturarvet. Speciellt i de tematiska läromedlen har lyriken helt marginaliserats, medan sakprosan däremot får en betydande plats.

Markant skiljelinje

Generellt sett går det en markant skiljelinje mellan de tematiska och kronologiska läromedlen, där de senare bär omisskännliga avtryck av den ämneskonception som Lars-Göran Malmgren benämnt "svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne". I den traditionen är litteraturhistorisk kanon viktig och författarens roll tydlig.

Läromedlen är angelägna om att förklara den historiska kontexten, i motsats till de tematiska som kan ses representera "svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne" och som ger läsaren större tolkningsfrihet, men samtidigt också mindre stöd. "Identitetsarbetet och den personliga framgångsdiskursen har till stor del ersatt de starka äldre legitimeringarna om litteraturen som en estetisk upplevelse, ett kulturbärande kitt i nationsbygget eller en politisk kollektiv medvetenhet", konstaterar Dahl.

Förutom att det fortsättningsvis är långt fler manliga än kvinnliga författare som bereds plats i de litteraturhistoriska gymnasieläromedlen noterar Dahl en skillnad mellan hur de behandlas:

"Legitimeringarna av de kvinnliga författarna kretsar huvudsakligen kring emotiva och sociala faktorer medan männen, som nästan alltid är västerländska vita män, ges legitimitet för att de i högre grad representerar originalitet och konstnärlig betydelse."

Individperspektivet

Det att litteraturen inte längre kan räkna med att ha en självskriven plats i de ungas värld tacklar läromedlen på olika sätt. En tydlig strategi är att skapa en förtrolig relation med läsarna och inbjuda till identifikation, samtidigt som underhållningsfaktorn får allt större betydelse. Vidare handlar legitimeringarna enligt Dahl "på ett idémässigt plan om den unga nutida människan; hennes värld framställs som komplex, fragmentarisk och i behov av att bli uttolkad." Alltså: litteraturen framställs som viktig för vår förståelse av oss själva och världen, men förståelse för litteraturen har inte samma prioritet.

Konsekvensen blir att skillnaden mellan fakta och fiktion inte längre är lika väsentlig och att frågan om det litterära tonas ner i infotainmentupplägget. I *Känslan för ord* får läsaren denna utläggning av hur Karin Boyes dikt "I rörelse" kan förstås: "När du väl har fått ditt jobb, din familj och din villa ska du inte bli en soffpotatis som pillar dig i naveln resten av livet. Genom att ta dig i kragen och då och då lämna ditt inrutade liv för att möta nya mål och utmaningar kommer du att utvecklas och lära dig saker." (219) *Svenska timmar* karakteriserar "det högtidliga tonfallet" i Tegnér's *Frithiofs saga* som "fänigt" i stället för att ge läsaren nycklar till förståelsen av nationalromantikens poetik.

En slutsats man kan dra av Dahls avhandling är att läromedlens strategi att vara läsartillvända och satsa på identifikationsmöjligheter blir kontraproduktiv om böckerna samtidigt inte tar litteraturens egenart på allvar. En alltför kraftig förskjutning mot att endast se litteraturen som ett medel ger inte eleverna de redskap som de behöver för att närma sig texter som *inte* bekräftar deras självbild. Detta hänger också samman med Dahls iakttagelse att läromedlen är dåliga på att integrera problematisering och kritiska förhållningssätt i framställningen, trots att läroplanen föreskriver sådant.

Vill man göra det lätt för sig kan man alltid ge sig på läroböcker och kritisera dem för nästan vad som helst: disposition, språk, innehåll, ideologi (eller avsaknad av ideologi!) och så vidare. Vilket litteraturhistoriskt översiktsverk som helst har författarurval som kan och bör utsättas för kritiskt granskning. Ta till exempel *Svenska i tiden* i Dahls undersökning där 32 poeter rymms med – men av dem bara tre kvinnor: Sapho, Anna Maria Lenngren och Edith Södergran. När läget är sådant påminns vi än en gång om den betydelse läraren och undervisningen spelar. Läromedlen är och förblir bara hjälpmedel.

ANDERS WESTERLUND