



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för humaniora

---

# Världslitteraturen i det svenska klassrummet

En diskursanalys av det litterära urvalet i läromedel inom  
svenskämnet i gymnasiet

Michael Backman

2019

Examensarbete, Nivå, 30 hp  
Svenska språket

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan  
Examensarbete för ämneslärare: Svenska med didaktisk inriktning

Handledare: Cecilia Annell  
Examinator: Britt Johanne Farstad

---

## Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka tre läroböckers skönlitterära urval, samt undersöka hur läroboksförfattarna motiverar sina skönlitterära urval. Studien använder även metoden diskursanalys genom att undersöka läromedlen med en kvalitativ textanalys i syfte att synliggöra bakomliggande kanondiskurser. Studien analyserar även Skolverkets kunskapskrav gällande skönlitteratur utifrån en postkolonial litteraturteori.

Resultatet visar att samtliga tre läroböcker till stor del presenterar västerländska författare även om enstaka icke västerländska författare ibland nämns. Två av läroböckerna har även fokus på litteraturhistoria och har delat in skönlitterära verk i epoker i sin framställning. Det västerländska kanondiskursen i kombination med epokframställningen är enligt studien en bidragande orsak till att läroböckerna inte lyfter in annan litteratur från andra delar av världen. Den litteraturhistoriska inriktningen tycks enligt studien lägga fokus på Europa och västvärlden och stänger ute annan litteratur från andra delar av världen, vilket även studiens postkoloniala teorier visar.

Resultatet av analysen av Skolverkets kunskapskrav visade på vissa vaga och svårdefinierade termer. Skolverket använder termer som ”internationell litteratur”, ”epoker” och ”idéströmningar” när de skall beskriva litteraturen. Vid en mer djupgående analys av termerna, och med hjälp av teorierna om kanon och världslitteratur, fanns ett visst stöd för att läroplanen bidrar till en litteraturhistorisk epokinledning med västerländsk inriktning. Vilket i sin tur även påverkar läroböckernas framställning och presentation av skönlitterära verk.

Nyckelord: kanon, västerländsk kanon, världslitteratur, postkolonial, skolverket, internationell litteratur, epokindelning

## Innehållsförteckning

Sammanfattning .....	2
1. Inledning .....	4
1.1 Syfte .....	5
1.2 Frågeställningar .....	5
2. Bakgrund.....	6
2.1 Kanon.....	6
2.2 Kanon och skolan .....	7
2.2 Världslitteratur.....	8
2.3 Postkolonial som begrepp .....	9
2.4 Läroplanens kunskapskrav .....	9
2.5 Tidigare forskning om läroboksanvändning .....	11
2.6 Tidigare forskning om läroböcker och skönlitteratur .....	12
3. Teoretisk utgångspunkt.....	14
3.1 Diskursanalys .....	14
3.2 Postkolonial litteratursyn .....	15
3.3 Kritik av teorierna.....	17
4. Metod.....	17
4.1 Kvalitativ metod .....	17
4.2 Diskursanalys som metod .....	18
4.3 Urval av material och avgränsning.....	18
4.4 Kritisk metoddiskussion.....	19
4.5 Material och presentation.....	19
4.5.1 Läs mera - elevbok - Läsning som metod för flera moment i Svenska 1, 2 och 3 .....	19
4.5.2 Människans texter – Svenska 1.....	20
4.5.3 Fixa litteraturen 2.....	20
5. Analys .....	21
5.1 Analys av Läs mera - elevbok - Läsning som metod för flera moment i Svenska 1, 2 och 3.....	21
5.1.1 Litterärt urval.....	21
5.1.2 Litteratururvalets motivering.....	22
5.2 Analys av Fixa litteraturen 2 .....	22
5.2.1 Litterärt urval.....	22
5.2.2 Litteratururvalets motivering.....	24
5.3 Analys av Människans texter – Svenska 1 .....	25
5.3.1 Litterärt urval.....	25
5.3.2 Litteratururvalets motivering.....	28
5.4 Diskurser om kanon i läroböckerna.....	28
5.5 Skolverkets kunskapskrav .....	30
6. Sammanfattning.....	31
8. Diskussion.....	33
9. Vidare forskning.....	36
10. Källförteckning.....	37
10.1 Artiklar .....	39

## 1. Inledning

Mina litterära upplevelser från min egen skoltid var inte någon särskilt trevlig upplevelse för mig som ung elev. Vi fick läsa *Robinson Crusoe*, *De tre musketörerna* samt Jan Fridegårds *Trädgudars land* i högstadiet. Jag minns att jag och mina klasskamrater kämpade oss igenom dessa böcker. Trots att ingen i klassen gillade romanerna så fanns det likväl någon som bestämt att vi skulle läsa just dessa. Givetvis går det inte att kräva att högstadieelever skall tycka om allt som sker i skolan, men jag anser fortfarande att det litterära urvalet kunde ha varit annorlunda och mer intressant. Jag kan heller inte minnas att jag någonsin läst något litterärt verk från andra delar av världen, böckerna vi läste var antingen från Sverige eller Europa. Det är egentligen först under mina litteraturstudier på universitet som jag kommit i kontakt med litteratur från andra delar av världen, vi läste exempelvis Oe Kenzaburos roman *Mardrömmen*. Det är första gången under hela min långa skoltid som jag läst en roman från någon annan världsdel än vår egen. För mig var det en mycket stark upplevelse att läsa litteratur från andra delar av världen, det gav mig nya insikter och förståelser av andra kulturer. Just dessa upplevelser fick mig att bli mer intresserad av ämnet kring det litterära urvalet som sker inom ramen för skolan och vilka litterära verk elever egentligen kommer i kontakt med.

På senare år har diskussionen om vad svenska elever skall läsa blivit en medial diskussion. Under år 2017 lyfte politikern och kristdemokraten Ebba Busch Thor upp frågan om elever skall läsa en bestämd kanonlista, och några år tidigare lämnade folkpartisten Cecilia Wikström in en motion till riksdagen om att införa en nationell kanonlista. Frågan om skönlitterära urval är något som politikerna vill vara med och påverka, och i slutändan påverkar även politikerna den enskilde lärarens litterära urval i klassrummet. Vidare finns det en del tendenser till att elever i allt mindre uträkning hinner med att läsa skönlitterära verk i en allt mer stressad skolmiljö. Skolinspektionens rapport från 2010 gällande läsvanor för högstadieungdomar i 40 skolor runt om i Sverige visar ett exempel på hur problematisk läsningen blivit för många redan under grundskolan. Rapporten visar att många skolor prioriterat bort läsningen och eleverna läser istället litterära utdrag som finns i läroböcker. Eleverna har heller ingen delaktighet i urvalet av litteratur utan får läsa ett redan bestämt utbud från läroböcker (2010, Skolinspektionen, s.6). Studenten Sofia Anderssons examensuppsats visar på liknande tendenser som skolinspektionens rapport. Enligt hennes studie har eleverna mycket liten möjlighet att påverka urvalet av litteratur (Andersson 2011, s. 27).

Det finns därmed många sammankopplade frågeställningar här. Vi rör oss i området kring litteratur i skolan, vilka böcker som anses vara meningsfulla och vem som slutligen bestämmer vilka böcker som eleverna skall läsa.

## 1.1 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka tre läroböckers skönlitterära urval, samt hur läroboksförfattarna motiverar urvalet. Undersökningen genomförs med utgångspunkt i rådande debatt om kanon samt läroplanens kunskapskrav om skönlitteratur i undervisningen.

Uppsatsens bakgrund bygger på forskning kring begreppen kanon och världslitteratur och hur dessa förhåller sig till varandra i ljuset av den postkoloniala litteratursynen. Vidare analyseras även skolverkets kunskapskrav kring skönlitteratur gentemot den postkoloniala litteratursynen. Den bakomliggande orsaken till detta är att lärare, läroböcker och elever måste förhålla sig till kunskapskraven från skolverket.

Uppsatsen har för avsikt att besvara frågeställningen genom att använda metoden diskursanalys, analysera läromedlen och synliggöra rådande diskurser kopplat till kanon och världslitteratur som de presenterar. De tre utvalda läromedlen i studien är: *Läs mera - Läsning som metod för flera moment i Svenska 1, 2 och 3. (2017)*, *Fixa litteraturen 2 (2015)* och *Människans texter – Svenska 1 (2016)*

## 1.2 Frågeställningar

- Vilka skönlitterära verk har läroböckerna valt ut?
- Hur motiverar läroböckerna urvalet av skönlitterära verk?
- Hur förhåller sig läroplanens kunskapskrav om skönlitteratur utifrån en postkolonial litteratursyn?
- Vilka diskurser om kanon har påverkat litteratururvalet i läroböckerna?

## 2. Bakgrund

Bakgrunden till studien presenterar definitioner av begreppen kanon, världslitteratur och postkolonialism. I uppsatsens teoridel används teorier kopplat till just dessa begrepp. Skolverkets kunskapskrav i ämnet svenska och forskning om läromedelsanvändning presenteras också under denna rubrik.

### 2.1 Kanon

Begreppet kanons etymologiska bakgrund kommer ursprungligen från grekiskan och betyder ungefär måttstock eller norm. Ur ett historiskt perspektiv använde katolska kyrkan denna måttstock till att få enhetlig status bland bibelns böcker redan på 300-talet (Brink, 2006, s. 12). Under 1500-talet började de lutherska reformatorerna ifrågasätta de apokryfiska böckerna som ingått i den katolska kyrkans kanon. De ansåg att böckerna inte hade samma status och auktoritet som de övriga bibliska böckerna. Därmed har begreppet funnits med i den västerländska kontexten redan i kristendomens tidiga år. Diskussionerna fanns redan där kring till vem som besitter den rätta tolkningen av kanon (Brink, 2006, ss. 12-13). Under 1800-talet används begreppet som måttstock för att klargöra och avgränsa ”klassisk” och ”god” litteratur mot annan. Platon såväl som Homeros och flera andra antika författare användes i europeiska skolor in på 1800-talet som standard vid litteraturläsning (Brink, 2006, ss. 14-15).

Litteraturprofessorn Harold Bloom har genom sin bok *Den västerländska kanon: Böcker och skola för eviga tider* blivit något av en apostel för försvarandet av en västerländsk kanonlista. Han menar att viss form av litteratur har sådana estetiska och filosofiska egenskaper, att litteraturen av sig själv blir kanoniserande. Bloom använder William Shakespeares enastående prestationer som sitt starkaste argument till att bevara den västerländska kanonlistan. Han menar att vare sig man är kritisk till kanon eller inte, kommer man inte undan Shakespeare. Hans argument kännetecknas ofta av polemisk stil mot de som är emot den kanonsyn han försvarar. I citaten nedanför använder han en polemisk ton mot de som är emot Shakespeare:

Shakespeare är vår världsiga kanon, eller till och med vår världsiga bibel; för kanoniska ändamål är det han endast han såväl som vägröjare och testamentstagare. Det är detta dilemma som förtrytelsens talesmän ställs inför: aningen måste de förneka Shakespeares enastående dignitet (en svår och plågsam uppgift) eller också måste de visa varför och hur historien och klasskampen frambragte precis dessa aspekter av hans skådespel som har gett upphov till hans centrala ställning i Västerlandets kanon (Bloom 2000, s. 37).

De som är kritiska till kanon måste enligt Bloom förklara varför människor i forna tider lyft fram Shakespeares framstående originalitet. Om andra dikter och pjäser varit bättre hade dessa lyfts fram i istället och senare i texten säger han att ”all stark litterär originalitet blir kanonisk” (Bloom 2000, s. 38). Bloom menar att Shakespeares förmåga att beröra människor världen över är unik (Bloom 2000, s. 13). Den estetiskt vackra poesin för med sig ett odödligt arv genom litteraturen, de berör oss och blir minnen för eftervärlden menar han (Bloom 2000, s. 31).

Det finns en uttalad kritik mot Harald Blooms kanonsyn, och från svenskt håll menar litteraturvetaren Caroline Graeske att Blooms syn på kanon är ”normativ och androcentrisk” (Graeske 2010, s. 127). Hon menar även att den lägger grunden för en vit heterosexuell mansdominerad kanon även i Sverige. Den kritik som Graeske lyfter fram mot Bloom visar att kanondebatten är ett ämne som leder till olika ideologiska positioneringar, som tenderar att hamna i ett ”antingen eller” perspektiv. Graeske menar att Bloom endast hyllar vita män och Bloom argumenterar för att han hyllar den litteratur som estetiskt berör mest. Oavsett vem som har rätt, så är kanondebatten levande inom litteraturvetenskapen och i dagens skoldebatt.

## 2.2 Kanon och skolan

Under åren 1880–1965 var litteraturlistor i svenska läroböcker till stor del oförändrade, och tyder på att det fanns en litteraturhistorisk tradition som inte var benägen att lyfta in ny litteratur i någon större omfattning (Brink, 2006, s. 17). Det är akademiska litteraturlistor från universitetsvärlden av det klassiska slaget som i sin tur format grundskolans kanonlista. Det ursprungliga syftet med litteraturen var att eleverna skulle utveckla sina språkliga förmågor genom litteraturens uppfostrande och moraliska förebilder (Brink, 2006, s. 32). Författare som Geijer, Runeberg och Heidenstam ansågs vara moraliska förebilder i kraft av sin egen författarperson, medan andra författare likt Strindberg, Fröding och Söderberg ansågs besitta språkliga kvaliteter snarare än att vara moraliska personliga föredömen (Brink, 2006, s. 32).

I en mer modern och dagsaktuell tolkning av begreppet kanon menar litteraturvetarna Staffan Bergsten och Lars Elleström (2004, s. 42) att kanon inte skall ses som något statiskt och oföränderligt. I dag kan kanon vara föränderlig och lyfta in litteratur som avspeglar rådande normer och kulturella företeelser. Ett exempel på en sådan förändring är de kanonlistor som skapats som motpol till redan etablerade listor, exempelvis gällande kvinnans framställning i litteraturen. Verket *Nordisk kvinnolitteraturhistoria* (1993–2000) framställdes som en motpol mot rådande nationella och könsstereotypa litteraturlistor (Brink, 2006, s. 16).

Magnus Persson skriver i *Den goda boken – Samtida föreställningar om litteratur och läsning* från 2012 att kanondebatten i Sveriges skolor varit relativt lugn de senaste tjugo åren. Med ett visst undantag från år 2006 när folkpartisten Cecilia Wikström tog fram en motion till riksdagen. Hennes förslag gick ut på att införa en nationell obligatorisk kanon i skolan, vilket skapade en massmedial debatt. Enligt Wikströms förslag skulle en enhetlig kanon ge elever en traditionell bildning i det svenska språket och kulturen. Författarna som ingick in förslaget var Carl Michael Bellman, Selma Lagerlöf, Wilhelm Moberg och Kerstin Ekman (Persson, 2012, s. 88). Enligt Persson blev efterspelet av debatten kantrad av hård kritik mot Wikström och somliga menade att budskapet innehöll en främlingsfientlig agenda där eleverna skall fostras enligt en viss mall med nationalistiska förtecken (Person, 2012, ss. 88-89). I slutändan blev kanondebatten en strid mellan två läger där man antingen är för eller emot (Persson, 2012, s. 89).

I den nuvarande svenska skolan har klassiska kanonlistor försvunnit, likväl menar Persson att det fortfarande existerar inofficiella listor. Han menar att det är en mänsklig egenskap att rangordna allt från mat till tv-serier, och han menar att det fortfarande finns behov av att rangordna ”goda” böcker. Vilket leder till att enskilda skolor i Sverige bygger upp egna listor efter smak och tycke (Persson, 2012, s. 89).

Under år 2017 blossade debatten upp igen när Kristdemokraternas partiledare Ebba Bush Thor medverkade i SVT och pratade om partiets förslag att införa en nationell gemensam kanon i skolan. Partiledaren fick en förfrågan om vem som skrivit *Gösta Berglings Saga* och hon kunde inte ge svaret, inte heller kunde hon ge svaret på vem som skrivit *Giftas* (SVT, 2017). Journalisten Jens Liljestrand i Expressen skriver:

Äntligen stod partiledaren i predikstolen. Hon och hennes parti ville införa en litterär kanon i skolan, för integrationens skull. När journalisten artigigt frågade om hon visste vem som skrivit "Gösta Berlings saga" replikerade hon direkt, med ett avspänt leende: "Det står faktiskt helt still!" En Grottesco-sketch hade inte kunnat vara mer absurd. (Expressen, 2017)

Om en välutbildad politiker inte ens kan vilka de svenska klassikerna är, hur skall vi då kunna kräva att invandrare ska klara det, undrar han längre ner i artikeln. Även om det massmediala hånet mot hennes svar var stort så menar Liljestrand att hennes svar de facto visar att vi behöver en svensk nationell kanon och därför undrar han om inte hela intervjun var regisserad från hennes eget håll. Från vänstermedialt håll kritiserar Bush Thor (2017, Aftonbladet) medan liberala och konservativa journalister (2017, DN) använder hennes svar som stöd för att införa nationell kanon igen. Debatten visar att ämnet fortfarande är aktuellt och rör om känslor inom svensk skolpolitik.

## 2.2 Världslitteratur

Johan Svedjedal skriver i *Svensk litteratur som världslitteratur: en antologi* att det finns olika teoretiska ingångar till hur begreppet världslitteratur kan tolkas. På ett relativt grundläggande plan menar han att världslitteraturen innefattar en summering av all litteratur som människor läser över hela världen. En mer strikt tolkning är: den litteratur som läses över gränser. Här kan exempelvis Dan Browns kommersiella internationella framgångar vara exempel på "världslitteratur" (Svedjedal, 2012, s. 10-16).

En annan förklaringsmodell handlar enligt Svedjedal om den kategori som nobelpriset står för som även kallas för "hyperkanon". I en sådan kanon har världslitteraturen sållats ut av experter i gemensamma och internationella kommittéer och genom smak och tycke bildat en global kanon av högkvalitativ litteratur (Svedjedal, 2012, s. 16). Svedjedal menar att litteratur som översatts till många språk kan inrymmas under begreppet världslitteratur. Idag är engelskan ett sådant språk som många litterära verk översätts till (Svedjedal, 2012, ss. 16-17).

Litteraturprofessorn Stefan Helgesson sammanfattar olika förklaringsmodeller där han delar in världslitteraturen i fyra olika kategorier.



Den första kallar han för den arkivaliska världslitteraturen, den andra den kanoniska, den tredje formella och den fjärde kallar han för den omloppsbaseade världslitteraturen. Den arkivaliska litteraturen är kortfattat all litteratur som skrivits i hela världen. Den kanoniska liknar mer de formella kanonlistor där experter utvalt ett antal klassiker. Den tredje formella modellen är en strukturalistisk litterär indelning som ser likheter i litterära texters själva språkuppbyggnad. Företrädarna till denna indelning menar att det finns strukturella likheter i texter världen över, trots att de inte är bundna till varandra. Ordspråk och vistraditioner är exempel på detta menar Helgesson. Slutligen den sista och fjärde fokuserar i stället på den litteratur som är i omlopp världen över. Den sociala och historiska kontexten är viktigare än fasta kanon. Litteraturen transformeras och översätts till de sammanhang där folk vill läsa dem (Helgesson 2006, ss. 308–316).

### 2.3 Postkolonial som begrepp

På ett övergripande plan används det postkoloniala synsättet inom en rad olika forskningsområden. Enligt litteraturvetaren Hanna Wikström är det postkoloniala synsättet ett tillstånd efter att de västerländska stormakterna lämnat kolonierna i Afrika och Asien. Vidare har fortfarande de forna stormakterna kulturell och social makt över de forna kolonierna och det koloniala tänkandet har fortsatt att legitimera diskriminering och rasism (Wikström, 2012, s. 61). Hon menar att världen fortfarande är påverkad av denna uppdelning av länder som varit koloniserade och de som inte varit det. Denna uppdelning skapar en normalisering av idén om västvärlden som den mest framstående och andra kulturer utanför västvärlden ses som främmande och inte lika civiliserade som vår egen (Wikström, 2012, ss. 62-63)

Litteraturvetaren Ania Loomba menar att de europeiska författarnas romaner under renässansen och dess reseskildringar i de nyupptäckta kolonierna tyder på att författarna förmedlar den rådande synen på andra folkslag genom sin litteratur. Människor från Afrika och Asien beskrevs vara vildar och saknade rationellt tänkande (Loomba, 2005, s. 53). Vi har haft liknande tendenser i Sverige med både Pippi Långströms ”neger-kung” och Tintins objektifiering av svarta i *Tintin i Kongo* i. Där andra kulturer beskrivs med nedsättande beskrivningar i litteraturen. År 2007 blev uppstarten till debatt när Kitimbwa Sabuni samordnare i Afrosvenskarnas riksförbund, kritiserade Bonniers nytgivna *Tintin i Kongo* och den stereotypa bild av afrikaner serietidningen förmedlar. Vilket fick en konsekvens genom att flera bibliotek valde att plocka bort böckerna från sina hyllor (Expressen, 2007).

Den här typen av litteraturkritiska analyser och synliggörandet av andra kulturer och etniciteter är det som kännetecknar den postkoloniala litteratursynen.

### 2.4 Läroplanens kunskapskrav

Skolverket ger i varje specifikt ämne riktlinjer för vilken kunskap eleverna skall uppnå för att få betyg i kursen. I varje ämne finns ett centralt innehåll som läraren skall ta med i sin undervisning. Det centrala innehållet återspeglas i kunskapskraven och läraren måste förhålla sig till alla delar som utgör kunskapskraven för senare betygsättning i kursen (Gy, 2011, s. 15).

Här presenteras tre kunskapskrav från svenska 1–3 på gymnasiet utifrån betyget E. Anledningen till urvalet av betyget E är att det är det lägsta kravet Skolverket förväntas sig att eleverna uppfyller. I svenska 1 på gymnasiet är det mindre fokus på skönlitterära verk och mer fokus på skriftliga och muntliga framställningar. Skolverket ger några specifika riktlinjer hur eleverna skall förhålla sig till olika skönlitterära verk i svenska 1. Skolverket skriver i kunskapskravet för betyg E:

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv (Gy, 2011, s. 163).

Eleverna skall på ett översiktligt plan förklara innehållet i några svenska och internationella skönlitterära verk och även kunna urskilja vissa teman och samband i dessa verk. Eleverna måste därför läsa utdrag eller kortare noveller för att kunna ge både tematiska och sammanhängande tankar från verken. I svenska 2 höjer man kraven och här är ett citat ur kunskapskraven i kursen för betyg E:

Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på och diskuterar översiktligt samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhälle (Gy, 2011, s. 170).

Här skall eleverna kunna diskutera ”bärande” tankar i skönlitterära verk. Eleven förväntas kunna sätta in verket i en samhällskontext och rådande idéströmningar. Detta kunskapskrav innebär att eleverna skall fokusera på och inom vilken samhällsrelaterad kontext författaren skrivit litteraturen, samt kunna relatera detta till epoker och tidstypiska idéer. Eleverna förväntas även kunna använda centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Det här specifika kunskapskravet sätter fokus på litterära epoker och en litteraturhistorisk anknytning. I svenska 3 fördjupas elevernas kunskapskrav med nyanserade analyser. Skolverket skriver i kunskapskravet för betyg E:

Eleven kan göra en fördjupad, textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap. I analysen använder eleven med viss säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom belegg från texterna (Gy, 2011, s. 177).

Här skall eleverna känna till texten på ett nyanserat textnära plan och kunna använda begrepp för att förstå och tolka texterna samt applicera dessa begrepp till de skönlitterära texterna.

## 2.5 Tidigare forskning om läroboksanvändning

En viktig frågeställning är om läroböcker ens används i dagens skolor. Om svaret är nej är den här typen av undersökning tämligen meningslös. Om inga lärare använder läroböcker blir frågan om läroböckernas urval av litteratur meningslös. SVT släppte år 2019 den 10 mars en rapport som visar att läroboksförlagen har en mycket gynnsam vinstmarginal i jämförelse med andra bokförlag. I rapporten har SVT granskat alla de större läroboksförlagen som alla uppvisar stor vinstmarginal från bokslutet 2017 (SVT, 2019). Det går givetvis att tolka siffror av det här slaget på olika sätt, men uppenbarligen säljer åtminstone bokförlagen många läroböcker till skolor.

Johan Nelsons avhandling *Hur används läroboken av lärare och elever* från 2006 ger en översiktlig bakgrund till hur läromedel används både bland europeiska och amerikanska lärare. Studier från Norge år 2005 visar att 87 % av alla lärare där använder läromedel i sin planering av lektioner (Nelson, 2006, s. 17). Tom Wikmans avhandling *På spaning efter den goda läroboken* 2004 visar hög användning av läromedel bland svenska lärare, även om han ser att läromedelsanvändningen minskar i takt med att lärare arbetat ett antal år i yrket. Nyexaminerade lärare förlitar sig på läromedel medan äldre tenderar att bli mindre beroende av dem (Wikman, 2004, s. 85).

Anna Johnson Harries avhandling *Staten och läromedlen – en studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel* från 2009 ger en rapport om lärobokens historia och synar framtiden för läroböcker. Harrie nämner att staten slutade att ”förhandsgranska” läromedel år 1991, konsekvensen av detta blev att konsumenterna och producenterna fick bedöma läromedlets kvalitet i stället. Den här utvecklingen borde enligt Harrie ha bidragit till att läroboken fått mindre legitimitet (Harrie 2009, s. 223). Men hennes slutsatser visar dock på en utveckling i motsatt riktning:

I en tid med vagare kursplaner, kan läroboken än mer ta över rollen som läroplanens konkreta form och den legitimerande funktionen stärks därmed. [...]Denna utveckling skulle således peka i riktning mot en starkare ställning för, den ogranskade, läroboken (Harrie 2009, s. 224).

Harries forskning visar att läroböcker tenderar att få en allt mer framskjutande position i lärarnas vardag. Vidare en tendens till att läroböckerna tar över läroplanen när den blir diffus och vag. Det innebär förmodligen att lärarna känner sig osäkra när de inte kan uttolka läroplanen utan måste förlita sig på läroboken.

Sammanfattningsvis visar den samlade forskningen här att läroboken används bland lärare ute i skolorna. Det finns därmed en relevans i att analysera läroböcker.

## 2.6 Tidigare forskning om läroböcker och skönlitteratur

Litteraturvetaren Christoffer Dahl har genom sin avhandling *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan* från 2015 undersökt läromedel i svenskämnet och hur dessa legitimerar litteraturen och dess urval. Det bakomliggande syftet med avhandlingen är olika internationella undersökningar som exempelvis PISA, som indikerar att svenska elever halkat efter när det gäller läsförståelse i jämförelser med andra länder. Enligt Dahl är detta en bidragande orsak till att litteraturläsning intagit en dominerande plats i dagens läromedel (Dahl, 2015, s. 1).

En sammanfattning av Dahls avhandling gällande urvalet av litteraturen är att i ”nuläget har den traditionella kanoninriktade litteraturhistorien ett starkt grepp om läromedlen” (Dahl, 2015, s. 282). Hans undersökning visar även att det finns enstaka läromedel som uppvisar vissa brytningar mot klassiska författare. Men generellt sett har de klassiska författarna en dominerande plats enligt studiens resultat, vilket syns genom antal sidor de får i respektive läromedel. Författarna Shakespeare, Strindberg och Lagerlöf får alla stort utrymme i respektive läromedel (Dahl, 2015, s. 255). Ett annat typiskt kriterium för urvalet av litteraturen är att den anses vara god och allmänbildande och när det gäller legitimeringen skriver Dahl:

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 (Dahl, 2015, s. 258).

Citatet visar på brister i hur manliga och kvinnliga författare framställs i läromedlen. Fokus ligger på manliga författares förmåga att skapa konstnärliga kvaliteter medan kvinnorna oftast beskrivs i känslomässiga termer eller olika former av politiskt motstånd såsom feministiska rörelser.

Litteraturvetaren Caroline Graeske har i boken *Fiktionens mångfald – Om läromedel, läsarter och didaktisk design* från 2015 analyserat fiktionens mångfald i läromedel inom svenskämnet på gymnasiet. Hon använder skolverkets riktlinjer och analyserar utifrån ett genus och intersektionalitetsperspektiv. Syftet är att synliggöra inom vilken grad läromedel beskriver mångfald och förståelse för andra kulturer och jämställdhet. Hon analyserar sex olika läromedel alla utgivna efter gymnasiereformen 2011 (*Respons, svenska för livet, Svenska timmar, Insikter i svenska, Svenska rum* och *Fixa genren*).

Hennes generella slutsatser är att samtliga läromedel utom ett har ett litteraturhistoriskt perspektiv i sitt urval av litteratur. Samt att västerländsk litteratur är dominerande, likaså är manliga författare överrepresenterade. Det saknas övergripande didaktiska diskussioner hur det litterära urvalet gått till, även om ett fåtal läromedel argumenterar för att litteraturen måste vara relevant och intressant för eleverna (Graeske 2015, s. 78–79). Graeske har även publicerat artikeln *Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska (2010)* som ingår i litteraturvetenskapliga databasen *Tidskrift för litteraturvetenskap*. Där har hon granskat läromedel utgivna före den nya gymnasiereformen 2011 och hennes slutsatser är att svenska läromedel bygger på äldre kanontradition. Hon skriver:

Akademiska litteraturhistorieforskningen i Sverige har länge dominerats av en segregerad tradition [...] Men litteraturhistorieskrivningen rör ju inte bara ett vetenskapligt förhållningssätt utan också ett ideologiskt som styr kanonbildningen samt i förlängningen också den litteratur som läses i skolorna (Graeske, 2010, s. 128).

Visserligen är den forskningen något äldre än boken från 2015, likväl visar hennes forskning att både motiv och litterärt urval varit till stor del oförändrade i läroböckerna mellan åren som studierna genomfördes.

Ellen Svahns examensarbete *Något som skrevs igår, men läses idag -Hur klassiker presenteras i gymnasieskolans läroböcker* från 2014 behandlar ingående hur tre läromedel från åren 2011–2013 tar upp ”klassiker”. I uppsatsen problematiserar hon begreppet ”klassiker” och försöker besvara hur läroböckerna presenterar klassiker i ljuset av kanonlistor. Inga av de läroböcker hon granskat har någon intern diskussion om kanonbegreppet eller problematiserat dess koppling till olika klassiker. Vidare anser hon att det är särskilt problematiskt eftersom eleverna inte fått någon insyn i vad en klassiker egentligen är eller varför de förväntas läsa dem (Svahn 2014, s. 37).

Sofia Anderssons examensarbete *Litterära urval i ett demokratiskt klassrum - Att äga makt över litterära val och bortval* från 2011. Uppsatsen är genomförd i intervjuform med lärare för att få svar på frågan om vilken skönlitteratur som bör innefattas i litteraturundervisningen och varför den skall läsas. Hon har genom tre kvalitativa djupintervjuer visat att lärarnas val av litteratur ofta baserar sig på tid och resursbrist och på andra lärares åsikter. Generellt är det lärarnas egen smak och tänkande som föregår elevernas åsikter gällande valet av litteratur som skall läsas. Andersson ger en sammanfattning om läraren Anna som i sin tur menar att det existerar kanonkulturer på skolor även om det inte finns någon uttalad officiell kanon på skolan. Det finns helt enkelt litteratur som lärare känner sig tvungna ta med och som anses vara centrala verk inom undervisningen. Hennes undersökningar visar att eleverna har liten möjlighet att påverka valet av litteratur (Andersson, 2011, s. 27).

### 3. Teoretisk utgångspunkt

I det här arbetet används diskursanalys som teoretisk utgångspunkt. Denna teoretiska ansats är enligt författarna Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips ett ”helhetspaket” om hur världen är konstruerad genom språkets användning och hur språket i sin tur används i en social kontext. Helhetspaketet med diskursanalys innebär att det är både en teori och metod att analysera texter och olika bakomliggande diskurser. Samtidigt varnar författarna för att applicera diskursanalysen helt bortom andra teorier (Winther Jørgensen & Marianne & Phillips, 1999, s. 10). Här använder jag postkolonial litteratursyn och i sin tur bildar dessa teorier olika kunskapsområden som är diskurser.

#### 3.1 Diskursanalys

Begreppet diskurs kan vara svårt att definiera och det används inom en rad olika forskningstraditioner. En enkel definition av en diskurs är: ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 12). Författarna Göran Bergström och Kristina Boréus skriver:

Diskursanalysen är således ett studium av samhällsfenomen där språket står i fokus. Oavsett inriktning av diskursanalys har den ett alldeles bestämt sätt att se på språk och språkanvändning. Språket återger inte verkligheten direkt på ett enkelt sätt utan bidrar till att forma den (Bergström & Boréus, 2009, s. 354).

Termen diskurs är ursprungen ur den socialkonstruktionistiska forskningstraditionen som menar att världen är konstruerad av människor i ett socialt samspel. Människors världsbilder, traditioner och kulturer formar olika identiteter och är föränderliga processer. Exempelvis kan språkliga begrepp tolkas olika beroende på inom vilket samhälle och tidsepok det rör sig om (Börjesson & Palmblad 2007, ss. 10-11).

Michel Foucault skriver i *Sexualitetens Historia* om begreppet homosexualitet och dess innebörd i slutet på 1800-talet. När begreppet beskrivs kopplas det till något perverst och sjukligt som måste behandlas på sinnessjukhus (Foucault, 2002, s. 64). I dagens Sverige har begreppet en annorlunda tolkning och det är många som är öppna med sin sexuella läggning i mediala och sociala sammanhang. Begreppet är likadant som på slutet på 1800-talet men dess samhällsliga betydelse har omtolkats. Enligt Foucaults teorier formar därmed homosexualitet en diskurs, en homosexualitets-diskurs, vilket betyder att man analyserar ”rådande samtal” om homosexualitet och jämför olika perspektiv. Foucaults teorier om diskurser visar att språket inte existerar i ett vakuum bortom samhället, utan texterna måste analyseras i ett utifrånperspektiv (Bergström & Boréus, 2009, s. 361). Enligt Foucault skapas det utestängningsmekanismer när diskurser formas. I fallet med homosexualitet på 1800-talet var det något perverst och förbjudet, och det fanns instanser i samhället som såg till att det skulle vara så. Dessa utestängande mekanismer kopplar Foucault till makten och det växelvisa motstånd den för med sig (Foucault 2002, s. 104). Det finns mekanismer som styr vilka som får komma till tals och inte, och dessa mekanismer är något diskursanalys synliggör (Bergström & Boréus, 2009, s. 361).

De diskursanalytiska teorierna är användbara för att synliggöra olika minoriteter och människor i utanförskap samt andra former av åsikter som inte får komma till tals. I uppsatsen är kanon ett begrepp som inryms i diskurser (olika rådande samtal om kanon). I bakgrundsdelen av denna uppsats visar det sig att det finns olika tolkningar av kanon ända från det att bibelns författades fram till vår samtid. I olika tider av vår historia har olika makthavare och litteraturvetare valt ut litteratur och valt bort annan. Litteraturkanon har på olika sätt använts genom att förmedla vissa värden i samhället till elever. Det finns en maktaspekt med i själva förståelsen av begreppet. Kanon är därmed enligt den diskursteoretiska ansatsen ett begrepp indelat i en rad olika diskurser med olika utestängningsmekanismer kopplat till sig (Bergström & Boréus, 2009, s. 361).

### 3.2 Postkolonial litteratursyn

Den postkoloniala litteratursynen har sin bakgrund i att världen fortfarande är uppdelad i västerlandet gentemot forna kolonialländerna och att den påverkan fortfarande syns genom litteraturen och dess uttolkare (Wikström, 2012, s. 61).

Litteraturvetaren Ani Loomba förklarar hur viktig Edward W. Saids verk *Orientalism* från 1978 varit för den postkoloniala forskningen. Hans forskning har synliggjort den europeiska litteraturens stereotypa beskrivningar av de främmande kolonierna i orienten (Loomba, 2005, s. 54). Vidare visar hans forskning enligt Loomba att den västerländska litteraturen spelat en viktig roll för att förmedla västerländska normer i den inhemska befolkningen. Den västerländska kulturen ansågs vara vida överlägsen och blev en måttstock för den inhemska befolkningen att rätta sig efter (Loomba, 2005, s. 89). Det är just denna vida överlägsenhet som den postkoloniala litteratursynen vänder sig emot. Loomba skriver:

Said visar att denna motsatsställning är en av hörnstenarna i den europeiska självförståelsen; om de koloniserade folken är irrationella är européerna rationella; om orienten präglas av barbari, känslsamhet och lathet, kännetecknas Europa av civilisation, sexuell självbehärskning och sträng arbetsmoral (Loomba, 2005, s. 56).

De starka västerländska kolonialländerna spred på så sätt sin egen kultur och tradition till de koloniserade länderna vilket fick effekten att den inhemska befolkningens historia förminskades (Loomba, 2005, s. 89). Ett exempel på denna problematik visar litteraturvetaren Gayatri Spivak genom figuren Fredag från Daniel Dafoes *Robinson Crusoe*. Den vite kapitalistiske mannen skall lära en ociviliserad svart man att tala och bete sig (Spivak, 2001, s. 57).

En annan företrädare för den postkoloniala synen är Stefan Helgesson och hans

sammanfattning om fyra indelningar kring hur man kan förstå världslitteraturen. Dessa teorier har också en postkolonial teoretisk bakgrund. Den arkivaliska termen är enligt Helgesson den mest generösa av de fyra förhållningsätten. All litteratur som skrivits kategoriseras in här. Det synsätt bidrar till vissa svårigheter menar han, tillslut uppstår interna diskussioner och behovet av avgränsningar (Helgesson, 2006, s. 308). Den kanoniska termen är Haralds Blooms domäner, menar Helgesson. Det är just sådan litteratur som genom åren valts fram som bra litteratur som en form av ”greatest hits”. Nackdelen med denna hållning är västvärldens stora dominans, och avsaknad av exempelvis afrikansk representation. Enligt den postkoloniala synen är denna kategori eurocentrisk (Helgesson, 2006, ss. 311-313). Den formella termen är ursprunget ur den strukturalistiska traditionen och ser istället strukturella likheter i litteraturen oavsett hur dess bakomliggande kulturmiljö ser ut. Texternas fokus och innehåll är det viktiga och inte alltid det sociala och historiska perspektivet. Helgesson lyfter in olika former av ordspråkslitteratur och poesi där forskarna ser strukturella likheter trots att texterna konstruerats oberoende av varandra (Helgesson, 2006, ss. 314-315). Den omloppsbaseade termen fokuserar i motsats till den formella termen mer på historiska och kulturella möten och språkliga översättningar. Inriktningen fokuserar inte på att världslitteratur är på förhand kanoniserad i fasta ramar utan litteraturen transformeras genom olika kanaler, såsom lokala platser, kultur, språk. Ett exempel på sådan litteratur är det antika Gilgamesheposet som blivit översatt till många olika språk och läses och tolkas av forskare och andra människor över hela världen, vilket skapar transkulturella möten bortom historien och kanon (Helgesson, 2006, ss. 315-316).

Sammanfattningsvis är den postkoloniala litteratursynen påverkad av västvärldens egocentriska syn på sig själv som förträfflig, vilket påverkar synen på litteratur och hur västvärlden fortfarande ser på kolonialländerna.



### 3.3 Kritik av teorierna

En kritik av diskursanalysen är dess socialkonstruktionistiska bakgrund som hävdar att världen är socialt konstruerad genom språket. En kritiker mot detta synsätt är filosofen John Cantwell som tar upp ordet ”berg” som ett exempel och undrar om berg skulle kunna vara ett socialt konstruerat fenomen. Han menar att berget existerar oavsett om människor har skapat ett socialt språk kring begreppet (Cantwell, 2001). Han menar därför att det socialkonstruktionistiska synsättet har en del grundläggande filosofiska problem i sitt sätt att betrakta omvärlden.

När det gäller diskursanalysen är dess syfte är synliggöra konstruerade sanningar (i exemplet med Foucaults forskning om homosexualitet). Problemet blir då att forskarens verktyg att analysera också är en socialt egenkonstruerad sanning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 29). Kan man exempelvis finna en sanning bortom diskurserna? Visserligen hamnar den här typen av resonemang i filosofins domäner men det kan vara relevant att tydliggöra detta genom att belysa forskningens trovärdighet (Winther Jørgensen & Marianne & Phillips, 1999, s. 29). John Cantwells argument kan möjligtvis fungera på en del objekt såsom berg och rymden, men enligt studiens aktuella frågeställningar är kanon och litteratur socialt konstruerade fenomen.

Frågan om kanon är omdebatterad och det finns olika litteraturvetare som förmedlar olika ståndpunkter till vilka perspektiv kanon skall betraktas utifrån. Den postkoloniala teorin och främst Edward Saids bok *Orientalism* har fått kritik för den uppdelar en strikthet mellan öst och väst. Genom Saids perspektiv kan man få intrycket att alla européer i alla avseenden hade liknande attityder gentemot utomeuropéer (Loomba, 2005, s. 57). Det har även framkommit kritik från utomeuropéer själva som uppfattar sig som svaga och kraftlösa enligt Saids beskrivning. En annan kritik mot Said är att han endast analyserar västerländska kanontexter och bildar sina teorier utifrån dessa och saknar inhemsk litteratur (Loomba, 2005, s. 57). Det postkoloniala synsättet kan därför tillsatsat ge intrycket att den inhemska befolkningen vare sig gjorde motstånd eller hade något att säga till om (Loomba, 2005, s. 57). Likväl tillför det postkoloniala teorierna ett ifrågasättande perspektiv till uppsatsens frågeställningar.

## 4. Metod

Under detta kapitel beskrivs studiens metoder, kvalitativ metod, och diskursanalys. Samt presentation av studiens undersökningsmaterial i form av tre läroböcker. Vidare finns även en underrubrik med problematiseringar kring urval och avgränsningar under urvalsprocessen av studiens material.

### 4.1 Kvalitativ metod

I detta arbete används kvalitativ metod genom analysen av läroböckerna. Enligt Johan Alvehus är den kvalitativa forskningen en avgränsning mot den kvantitativa forskningsmetoden. Den kvantitativa forskningen är användbar vid statistik och ”verifierbara samband” (Alvehus, 2015, s. 20). Den är inte speciellt användbar vid djupare studium av läromedel. Den kvalitativa forskningens analysmetod är att tolka olika former av fenomen som existerar i vårt samhälle och för att ge ökad förståelse för hur dessa kan tolkas av andra. Här menar Alvehus att forskaren inte endast godtyckligt kan tolka efter eget behov, utan det behövs teoretiska ramar för att tolkningen skall sättas i rätt avgränsande sammanhang (Alvehus, 2015, s. 22).

Analysen av läromedlen utförs med en kvalitativ metod med dess tillämpning av de teoretiska ansatserna från kapitel 3. Alvehus menar att den tolkande forskningen genom en kvalitativ metod handlar om att ”utveckla vårt sätt att betrakta vår omvärld och bidra med en mer nyanserad förståelse av den” (Alvehus, 2015, s. 23).

En kvantitativ metod kan vara användbar vid insamling av det litterära urvalet av samtliga utgivna läroböcker. Det litterära urvalet skulle sedan nedtecknas och föras in i diagram och användas som statistik. I den aktuella frågeställningen i uppsatsen är syftet att analysera läroböckerna mer djupgående, därför är inte en kvantitativ metod användbar i just detta avseende.

## 4.2 Diskursanalys som metod

Forskarens roll enligt Jørgensen och Phillips är att ställa sig i ett ovanförperspektiv och verkligen försöka analysera vilka bakomliggande mekanismer som styr varför människor säger som de gör eller befinner sig i en rådande diskurs (Winther Jørgensen & Marianne & Phillips, 1999, s. 28). I det aktuella perspektivet i uppsatsen är ”kanon” i sin tur en diskurs. Vad menar människor när de säger kanon och hur använder de språket kring detta begrepp? Analysen handlar därmed om att betrakta vad olika diskurser säger om kanon och hur dessa diskurser tolkas och i sin tur vilka konsekvenser diskurserna får i det sociala livet. Här finns exempelvis en ”nationell kanondiskurs” eller en ”feministisk kanondiskurs” som båda på olika sätt förhåller sig till varandra. Den sistnämnda är uppkommen ur den andra men med en kritisk ståndpunkt (Brink, 2006, s. 15).

## 4.3 Urval av material och avgränsning

Tidigare forskning som presenteras i denna uppsats visar att det redan existerar liknande undersökningar med kopplingen kanon och litteratur. Studiens tidigare forskning analyserade läromedel som ligger i brytningsgränsen mellan 2011 och framåt genom införande av de nya styrdokumenterna. En viktig ansats för mitt urval av läroböcker har varit att materialet måste vara relativt nyttgivet från 2015 och framåt för att min undersökning skall tillföra nya aspekter.

Jag fokuserade på läroböcker utgivna efter år 2015. Det fanns läromedel som inte hade någon koppling till litteratur utan endast fokuserade på språk, skriftliga och muntliga framställningar. Andra läromedel var rena uppslagsverk med litteraturlistor med flera hundra titlar rangordnade i epoker. Den typen av uppslagsverk är såklart intressanta ur ett kanonperspektiv, men då behöver forskningen fokusera mer kring tabeller och att analysera jämförelser med författare. Mina frågeställningar försöker svara på hur litteraturen presenteras och vilka urvalsprocesser författarna till läroböckerna gjort. Vissa av läroböcker hade koppling till SVA (Svenska för andraspråk) och föll då också bort. Till slut hade jag fem läroböcker som jag ansåg ha potential att kunna analyseras. Men det fanns även en tidsram att ta hänsyn till, och tillslut valdes tre läroböcker ut till min granskning. Varför det tillslut blev tre handlar mer om en balansgång mellan att undersöka läromedel på djupet och finna kvalitativa resultat snarare än att analysera så många som möjligt.

## 4.4 Kritisk metoddiskussion

Risken med en diskursanalys är enligt Jørgensen & Phillips att forskaren hamnar för nära sitt forskningsobjekt (Winther Jørgensen & Marianne & Phillips, 1999, s. 29). Ett effektivt sätt att motverka denna närhet till objektet är enligt Jørgensen & Phillips att klargöra begreppen och diskurserna genom att teoretisera dem (Winther Jørgensen & Marianne & Phillips, 1999, s. 29). I fallet med den här studien är teorier om kanon och världslitteratur valda just för att kunna positionera och distansera mig som forskare från mitt forskningsobjekt. Det går att ifrågasätta och problematisera urvalet av teorier, vilket kan tyda på en bakomliggande positionering från forskarens sida. Teorierna är dock utvalda för att ge olika perspektiv av kanon och världslitteratur.

## 4.5 Material och presentation

### 4.5.1 Läs mera - elevbok - Läsning som metod för flera moment i Svenska 1, 2 och 3

Läroboken *Läs mera - elevbok - Läsning som metod för flera moment i Svenska 1, 2 och 3* är utgiven år 2016 av Studentlitteratur AB och skriven av författaren Karin Herlitz. Information om författaren går inte att finna vare sig i läromedlet eller i några andra källor. Däremot har författaren en blogg där hon nämner att hon är svensk- och engelsklärare i gymnasiet sedan 2003 (Blogg, 2016). Via sökningar från Studentlitteraturs AB hemsida framgår det att Herlitz uteslutande gett ut litteratur med koppling till skönlitterär läsning i skolan. I läromedlet ingår även en smalare lärarhandledning med tips på lektionsplanering och olika teman.

Elevboken innehåller 336 sidor och hela bokens upplägg bygger på ett formativt arbetssätt. Den generella informationen i elevexemplaret är mycket sparsam. Det var svårt att som ny läsare orientera sig i hur upplägget var tänkt, det fanns dock viss information i lärarhandledningen, men även den var sparsamt utformad till endast en sida. Elevexemplaret är indelat i 14 kapitel där varje kapitel innehåller 1–2 utdrag ur romaner.

Vidare innehåller läromedlet varierande arbetsuppgifter som varvas både enskilt och gruppvis. Varje kapitel har ett genomgående tema även om vissa av frågorna har tematiska inslag kopplat till romanen och epoken. Ett gemensamt tema är att varje elev skall reflektera med hjälp av frågeställningar innan de börjar läsa samt fortlöpande under arbetets gång. Författaren skriver i lärarhandledningen:

Varje uppgift har någon form av självutvärdering eller kamratrespons, och du som lärare ger kontinuerlig feedback och feed-forward till eleverna. I slutet av varje uppgift får eleverna möjlighet att reflektera kring arbetssättet, sin egen arbetsinsats och vad de har lärt sig under arbetets gång (Herlitz, 2016, s. 1).

Upplägget liknar en form av loggbok med formativ inriktning och varje kapitel innehåller utdrag ur respektive roman som enligt författaren räcker att läsa för att klara uppgifterna. I lärarmaterialet finns det även upplägg om eleverna skall läsa hela skönlitterära verk. I kapitel 8 skall eleverna läsa utdrag ur *Frankenstein* av Mary Shelley och där får eleverna fortlöpande diskutera och problematisera skräck och romantik samt olika tidstypiska aspekter om Shellys författarskap.

#### 4.5.2 Människans texter – Svenska 1

*Människans texter Svenska 1* är utgiven 2016 av Studentlitteratur AB och materialet finns både i tryckt och digital form. Läroboken är skriven av författarna Tomas Jeppsson, Lene Mejlgaard Sjöstedt och Bengt Sjöstedt. Thomas Jeppsson arbetar enligt Studentlitteraturs hemsida (Studentlitteratur, 2019) som gymnasielärare och har gett ut en rad liknande läromedel som ingår i samma kategori som det aktuella läromedlet. Bengt Sjöstedt arbetar enligt samma källa som lärare, svenskdidaktiker, rektor, och lärarfortbildare. Deras kvinnliga kollega Lene Mejlgaard Sjöstedt finns det ingen information alls att finna via Studentlitteratur eller andra kanaler via Google. Författarna har även givit ut en helomfattande antologi för alla svenskkurser på gymnasiet och andra läromedel med fokus på språket.

Det aktuella läromedlet är ett helhetspaket som täcker allt som ingår i Svenska 1 på gymnasiet, såväl som skrivprocesser, retorik, grammatik och språksociologi. Läromedlets skönlitterära delar har en epokfokuserad inriktning med tillhörande tidslinjer med bilder på viktiga händelser och som beskriver relevanta skönlitterära verk till just den specifika epoken. Epokerna tar sin början i forntiden och fortsätter fram till nutiden. Upplägget kring presentationen av litteraturen är av det litteraturhistoriska slaget.

I läromedlet finns en inledning som leder läsaren in till hur bokens upplägg är tänkt. Vidare finns det en kort inledning om litteratur och kanon samt vidare kapitel om läsning och det utvidgade textbegreppet och olika kopplingar till digitala medier. Vidare i kapitlet tar författarna upp centralt innehåll och kunskapskrav från skolverket för att knyta an läromedlets upplägg till skolverkets riktlinjer. I samband med litteraturepokerna finns ett tematiskt inslag i kapitlen. Varje sida har små texter med reflekterande frågor där eleverna förväntas utveckla sina analytiska förmågor.

#### 4.5.3 Fixa litteraturen 2

*Fixa litteraturen 2* är utgiven år 2015 av Natur & kultur och är skriven av författarna Ann-Sofie Lindholm, Pär Sahlin och Helga Stensson. Läroboken ingår i baspaketet *Fixa svenskan* för svenska årskurs 1–3 på gymnasiet. Lärobokens upplägg skall ge eleverna förmågor enligt det centrala innehållet i kurserna Svenska 2 och 3. Ann-Sofie Lindholm är enligt bokförlaget (Nok, 2019) lärare i svenska, svenska som andraspråk och religionskunskap. Hon har utgivit en rad liknande läromedel med koppling till svenskämnet. Pär Sahlin är enligt bokförlaget lärare i svenska och SO och har vunnit läromedelspriset ”lärkan” år 2016. Helga Stensson finns det ingen information om från bokförlaget ej eller via andra källor från internet, det framgår dock att hon har gett ut andra läromedel med koppling till SVA och nyanlända.

Läroboken väljer att presentera det litterära urvalet med en tematisk koppling i sina sex första kapitel. De har vidare valt att infoga en komplementär avslutning av litteratur genom en epokframställning. Det finns en analyserande del i materialet som författarna kallar ”workshop”. I dessa kapitel får eleverna möjlighet att problematisera och ifrågasätta vissa frågor kopplat till rasism, genus och jämställdhet, samt delar där eleverna får verktyg att lära sig göra litteraturvetenskapliga analyser.

## 5. Analys

Under den här rubriken analyseras samtliga tre läroböcker genom frågeställningen om dess litterära urval samt motiveringen av urvalet. Upplägget är att varje läromedel analyseras för sig och två av uppsatsens frågeställningar besvaras här.

### 5.1 Analys av Läs mera - elevbok - Läsning som metod för flera moment i Svenska 1, 2 och 3

#### 5.1.1 Litterärt urval

Upplägget för läroboken är att eleverna skall kunna läsa utdrag eller en hel bok genom att få struktur i sin läsning. Eleverna förväntas fundera på ett aktuellt tema kopplat till den aktuella romanen. Exempelvis när temat är litteratur som handlar om barndomen utifrån *Svinalängorna* skall eleverna innan sin läsning fundera över sin egen barndom (Herlitz, 2016, s. 109).

Läroboken skiljer sig från de andra två i undersökningen genom att de inte har någon epokindelning utan från första sidan börjar läroboken med läsloggarna. Bokens 14 kapitel och litterära urval är följande:

1. Gunnar Ekelöf – *Eufori*
2. Karin Boye – *Kallocain* och Ernest Hemingway – *Den gamle och havet*
- 3 Selma Lagerlöf – *Gravskriften*
- 4 George Orwells – *1984*, Marie Lus – *Legend*, Suzanne Collins – *Hungerspelen*
5. Pierre Anthon – *Intet*
6. Laura Ingalls Wilder – *Det lilla huset i Stora skogen*  
Agust Strindberg – *Tjänstekvinnans son*  
Susanna Alakoski – *Svinalängorna*
7. Sapfo & Orfeus och Eurydike
8. Johann Wolfgang von Goethe – *Den unge Werthers lidanden*  
Daniel Dafoe – *Robinson Crusoe*
9. Arthur Conan Doyle – *Sherlock Holmes*
10. Merry Shelly – *Frankenstein* och Edgar Allen Poe – *Svarta katten*
11. E. Lockhart – *Den ökända historien om Frankie Landau-Banks*
12. Hjalmar Söderberg – *Doktor Glas*
13. John Steinbeck – *PärLAN*
14. Sherman Alexie – *Den absolut sanna historien om mitt liv som halvtidsindian*

### 5.1.2 Litteratururvalets motivering

I lärarhandledningen lyfter författaren upp sina egna erfarenheter med ungdomars minskade läsvanor. Hon ställer sig skeptisk till traditionell undervisning där elever får läsa en roman på egen hand och sedan skriva en bokrecension. Enligt hennes erfarenheter är det då få studenter som läser boken, utan istället letar efter andra bokrecensioner på nätet och generellt sett läser man boken hemma, och i klassrummet håller man på med annat bortom litteraturläsningen (Herlitz, 2016, ss. 5-6). Baksidan av läroboken ger en antydning om syftet med läroboken. Det står ”Varför sjunger Håkan Hellström litteraturhistoriens mest kända karaktär, den unge herr Werther?” samt ”vad är det som skrämmer oss när vi läser skräck?”. Sedan leds frågeställningen in till att eleverna kan få svar på dessa frågor om de ger sig in i den skönlitterära världen där de kan upptäcka nya perspektiv av sin egen personlighet. Baksidans information avslutas med att läromedlet ”täcker in en mängd kunskapskrav, samtidigt som läsningen stärker läsförmågan” (Herlitz, 2016). I förordet till lärarhandledningen beskrivs att bokens syfte är att möta en tid av förändring när elevernas läsvanor minskat drastiskt. Författaren menar att det är vanligt att elever kommer till gymnasiet utan att ha läst en ut enda hel bok. Läromedlet är därför anpassad att ge tematiska uppgifter under läsningen för att fånga upp de elever som aldrig läst romaner förut (Herlitz, 2016, s. 1).

Det finns ingen explicit diskussion som tar upp de litterära urvalen och det finns heller ingen diskussion om vare sig kanon eller världslitteratur i läroboken. Lärobokens fokus ligger istället på att ungdomar får hjälp med sin läsning, inte att de läser en specifik roman på egen hand.

## 5.2 Analys av Fixa litteraturen 2

### 5.2.1 Litterärt urval

Läroboken är som redan nämnts både indelad i epoker och har ett tematiskt upplägg. Författarna har valt att presentera litteraturhistorien genom att dela boken i sex kapitel och ett avslutande ”uppslag” där de lyfter fram tidstypiska romaner enligt epokindelning.

Kapitel **ett** heter ”Alltings början” och här ger författarna en inledning till mänsklighetens litterära historia. Allt från muntliga berättelser till religiösa myter som sedan för tusentals år sen började skrivas ner. Författarna presenterar ett utdrag ur Platons verk *Gästabudet* (385 f.v.t) samt textutdrag ur Homeros *Iliaden* (700 f.v.t) och slutligen utdrag ur Sapphos *Fragment 1 och 31*. Efter varje textutdrag kan eleverna svara på ett antal frågor kopplat till texterna, exempelvis varför en karaktär gjorde så eller så, samt förklara vissa begrepp i texten, samt en diskussion där eleverna skall problematisera vissa aspekter av karaktärerna. I fallet med *Iliaden* uppmanas eleverna diskutera relationen mellan män och kvinnor och jämföra med vår moderna syn (Sahlin, Lindholm & Stensson, 2015, ss. 8-50).

Kapitel **två** heter ”Himmel och helvete” och tar upp flera texter från medeltiden med fokus på religiösa uppenbarelser. Här finns textdrag ur Heliga Birgittas *uppenbarelser* från år 1492 samt Dantes *Den Gudomliga komedin* från ca 1320. Här lyfter man in buddhistmunken Wu Cheng’ens textsamling *Färden till västern* som beskriver munken Tripitakas resor längs med sidenvägen under 600 talet (Sahlin, Lindholm & Stensson, 2015, ss. 52-84).

Kapitel **tre** har författarna valt att kalla ”Förnuft och känsla” och här har man lyft in tre olika romaner från upplysningen, romantiken och realismen. De utvalda romanerna är Daniel Dafoes *Robinson Crusoe*, Johan Wolfgang von Goethes *Den unge Werthers lidande* och Charlotte Brontës *Jane Eyre*. Varje utdrag avslutas med tematiska frågeställningar. I fallet med Robinson Crusoe skall eleverna problematisera om västvärldens kolonisering verkar framgå som förnuftigt i romanen samt om hur andra ursprungsbefolkningar framställs (Sahlin, Lindholm & Stensson 2015, ss. 88-126).

Det **fjärde** kapitlet har författarna döpt till ”Verklighet och överklighet” och handlar om kontrasten mellan realismen och modernismen. Här presenteras texter från Ann Charlotte Lefflers drama *Skådespelerskan* och Virginia Woolfs roman *Mrs Dalloway*, samt Julio Cortazars bok *Kronoper & famer*. Under den tematiska delen lyfter författarna in en del moderna dikter från Edith Södergrans *Viergie moderne* samt ljuddikten *Karawane* från dadaisten Hugo Ball (Sahlin, Lindholm & Stensson 2015, ss. 128-164).

Det **femte** kapitlet heter ”mänskligt och omänskligt” och här lyfter de fram författare som på olika sätt tar upp det existentiella i att vara människa och vilka gränser som sätts för människovärdet. Här lyfter de in textutdrag ur Primo Levis roman *Är detta en människa?* Och Franz Kafkas *förvandlingen* samt Toni Morrisons *Älskade*. I kapitelens avslutande workshopdel skall eleverna reflektera över romanerna i ljuset av andra världskriget och kriget på Balkan, Rwanda samt slaveriet (Sahlin, Lindholm & Stensson 2015, ss. 166-200).

Det sista tematiska kapitlet **sex** har författarna döpt till ”Borta eller hemma”. Här reflekterar de över vad som egentligen menas med ett hem, om det endast är tak eller huvudet eller vad som sker när vi måste lämna vårt hem. Här har författarna lyft textutdrag ur Wilhelm Mobergs *Utvandrarna* och Tstisi Dangerembgas *Rotlös* samt Yahya Hassans diktsamling *Yahya Hassan*. Lärobokens författare lyfter också in den Persiska poeten Nazik Malaikas *Jag* (Sahlin, Lindholm & Stensson 2015, ss. 202-238).

Efter dessa sex tematiska kapitel framställer läroboken en epokinriktad presentation. De presenterar följande verk:

#### Antiken

Euripides – *Medea* (431 f.v.t)

Aristofanes – *Lysistrate* (411 f.v.t)

Ovidius – *Metamorfos* (10 e.v.t)

Vergilius – *Aeniden* (100 f.v.t)

#### Medeltid

Okänd författare – *Tristan och Isolde* (1100 e.v.t)

Okänd författare – *Njals saga* (1200)

Giovanni Boccaccio – *Decamerone* (1358)

Christine de Pisan – *Kvinnostaden* (1405)

François Villon – *Stora testamentet* (1461)

#### Renässansen

François Rabelais – *Den store Gargantuas förskräckliga leverne* (1535)

Gispara Stampa – *Dikter* (1554)



Miguel De Cervantes – *Don Quijote* (1605/1615)  
William Shakespeare – *Hamlet, Romeo & Julia, Macbeth* (1600-talet)  
Juan De La Fontaine – *Fabler* (1664–1694)

#### Upplysningen

Voltaire - *Candide* (1759)  
Jean-Jacques – *Rousseau Émile* (1762)  
Anna-Maria Lenngren – *Några ord till min dotter – ifall jag hade någon* (1798)

#### Romantiken

E.T.A Hoffman – *Sandmannen* (1816)  
Mary Wollstonecraft – *Frankenstein* (1818)  
Bröderna Grimm – *Sagor* (1812)  
Emile Flygare-Carlén - *Rosen på tistelön* (1842)  
Emily Dickinson – *Gång på gång är skogarna rosa* (1800-tal)

#### Realismen

Charles Dickinson – *Oliver Twist* (1838)  
Anna Karenina – *Leo Tolstoj* (1838)  
Harriet Beecher Stowe – *Onkel Toms saga* (1852)  
Fredrika Bremer – *Hertha* (1856)  
Gustave Flaubert – *Madame Bovary* (1857)  
Victoria Benedictsson – *Pengar* (1879)

#### Modernism

James Joyce – *Odysseus* (1922)  
Katherine Mansfield – *Dockskåpet och andra berättelser* (1923)  
Gertrud Stein – *Alice B Toklas självbiografi* (1933)  
Sadeq Hedayat – *Den blinda Ugglan* (1937)  
Jorge Luis Borges – *Biblioteket i babel* (1941).

### **5.2.2 Litteratururvalets motivering**

Lärobokens författare skriver i inledningen att många skönlitterära verk avspeglar rådande tankeströmningar och sociala orättvisor från sin samtid. Vidare poängterar de att litteraturen och samhällsutvecklingen ofta går hand i hand. Läroboken har valt en epokframställning med syftet att dessa hjälper läsaren att synliggöra tendenser i tiden och epokerna skall avspegla olika tidersperioders tematiska likheter (Sahlin, Lindholm& Stensson, 2015, s. 1).

I Inledningen är enda gången författarna diskuterar kring urvalet och dess motivering på ett konkret sätt. Däremot finns det andra former av text i läroboken som tar upp kanon och klassiker. I ett tematiskt avsnitt i kapitel ett finns det en kort presentation av kanon och klassiker och författarna vill att eleverna skall fundera över en rad aspekter kopplat till ämnet. Läroboken skriver:



En klassiker är ett litterärt verk som anses ha ett bestående värde. Men vem bestämmer vad som är en klassiker? Under senantiken skrevs listor över författare och verk som ansågs vara de bästa. Detta kallades en kanon. De verk som ansågs tillhöra kanon skulle beundras och studeras som godkända mönster för litterärt skapande. Ju längre fram i historien man kommit, desto mer komplicerad har tanken på en sådan fastslagen lista blivit. Men kanon försvaras också av många och det har framförts förslag från politiskt håll om att införa en kanonlista med litteratur som alla skall läsa i skolan (Sahlin, Lindholm& Stensson, 2015, s. 51).

Texten avslutas med en uppmaning till eleverna att skriva en essä där de funderar på vilka för eller nackdelar det finns med en skolkanon och vilka verk som kan tänkas ingå i en sådan. Här väver författarna in frågeställningen om ungdomars minskade läsvanor och för in resonemanget till kanon och klassiker.

I lärobokens litteraturanalytiska kapitel finns diskussioner kring en postkolonial analys. Här förklarar författarna att eleverna med teorin kan synliggöra maktförhållandet i texterna från den koloniala tiden. Eleverna skall analysera hur etniciteter och olika kulturer gestaltas i litteraturen samt se om det förekommer stereotypa skildringar av dessa (Sahlin, Lindholm& Stensson 2015, s. 259). Författarna visar ett exempel på en postkolonial analys i ett utdrag ur Pippi Långstrump och dess användning av ordet ”neger” i berättelsen samt hur andra kulturer beskrivs under den rådande tid som Astrid Lindgren skrev verket (Sahlin, Lindholm& Stensson, 2015, s. 260).

Under rubriken ”borta eller hemma” och dess avslutande tematiska frågeställningar skall eleverna fundera över afrikanska författare efter att kolonierna blivit fria. De skall själva söka och hitta andra moderna afrikanska författare än Tstisi Dangerembgas (Sahlin, Lindholm& Stensson, 2015, s. 237).

Författarna motiverar sitt urval med epokers funktionella betydelse att ge elever analysverktyg. De har skapat uppgifter där eleverna skall problematisera och ifrågasätta kanon och listor samt genomföra postkoloniala analyser. Litteraturen som framställs i epokerna har en övervägande västerländsk dominans även om de lyfter in några författare från andra kontinenter under modernism samt en kinesisk författare under rubriken ”himmel och helvetet”. Författarnas diskuterar den grekiska antiken och hur viktigt den varit för den västerländska historien, genom att dessa tankar från antiken påverkat vårt tänkande fram till nutid. Författarna skriver ”för oss i väst var litteraturen i antiken Grekland alltings början” (Sahlin, Lindholm& Stensson, 2015, s. 10).

## **5.3 Analys av Människans texter – Svenska 1**

### **5.3.1 Litterärt urval**

Kapitel 18 i läroboken heter ”Litteratur från forntiden till modernismen” och går igenom epokerna från forntiden till modernismen och fram till 1945. Lärobokens epoker har ett antal utvalda texter som anses vara tidstypiska för sin epok. Varje kapitel inleds med en bild i form av en tidsaxel som täcker två sidor och som visar en översikt på den aktuella epoken. Tidsaxeln är uppdelad med rubrikerna artefakter, litteratur, samhälle, historia, vetenskap och uppfinningar. Genom tidsaxeln kan eleverna följa med vilka rådande politiska och historiska strömningar som inträffade parallellt med författarens levnadsår.

Varje kapitel inleds med en till två sidor med en kortfattad historisk reflexion av den aktuella epoken och liknar i mångt och mycket den information som återfinns i historieböcker. Författarna lyfter även in händelser såsom 30-åriga kriget, reformationen och häxbränningar för att nämna några.

Under rubriken ”Forntiden” ligger fokus på den historiska epoken fram till år 800 f.v.t. Allt från människans första grottmålningar till de babyloniska flodkultuerna samt Mesopotamiska och kinesiska rikets och dess skriftspråk 4000 f.v.t. Vidare beskrivs de stora rikena vid Egypten och den forntida grekiska minoiska kulturen (3000–2000 f.v.t). Under 1000 f.v.t förklarar författarna att många av de tidiga världsreligionerna hinduism och judendomen började nedteckna sina religiösa skrifter (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 286-287). I kapitlet visar även författarna en bild på tidig skrift ur den mesopotamiska skriften *Gilgamesh-eposet* från 1500 f.v.t. Det enda litterära verken som nämns vid namn är *Gilgamesh-eposet* och att *Bibeln* och hinduiska *Riga-veda* började nedskrivas.

Under rubriken ”Antiken” (800 f.v.t - 500 e.v.t) ligger fokus på grekiska och kinesiska författare. Tidsaxeln använder rubriker till tidsaktuella historiska händelser såsom skriftspråk och utvecklingen av styrelseskick i stater. Ett axplock ur listan är författarna Homeros (700 f.v.t) och någon senare Sapfo (630 f.v.t) samt kinesiska Konfu ZI (551–479 f.v.t) och grekiska Aristofanes (445–385 f.v.t). Vidare tar de upp romerska författare några hundra år senare Catillus, Ovidius samt Vergilius som alla skrevs mellan åren 70 f.v.t - 50 e.v.t. Sedan väljer författarna att utelämna litterära utgivningar fram till år 460 och där man tar upp *Kamasutra* som ett viktigt verk. I kapitlet får eleverna läsa utdrag ur författarens Sapphos verk *Fragment 31* som eleverna skall analysera och koppla till vår nutid. Sammanlagt nämner läroboken 13 olika litterära författare från kinesisk, grekisk och romersk kultur, förutom *Kamasutra* som tillhör den hinduiska sanskrittraditionen (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 293-299).

Under epoken ”Medeltiden” (500–1450 e.v.t) utökas antalet författare och här nämner man kortfattat romarikets fall fram till islams instiftande på 600 talet där *Koranen* nämns (653 e.v.t). Likaså nämner de Harun al-Rashid som grundade biblioteket i Bagdad på 700 talet. Sedan hoppar man raskt vidare till 1000 talet genom ett europeiskt perspektiv från riddarromaner till de isländska *Eddorna* och *Tristan och Isolde* samt Dantes skrifter. Slutligen presenterar man Heliga Birgitta och författaren Boccaccio under 1300 talet. I kapitlet presenteras text från en isländska sagoberättelse ur *Flateyjarbók* från 1300- talet samt text ur Christine de Pizans bok *Kvinnostaden* från en handskrift från år 1411. I båda dessa textutdrag finns det frågor där eleverna skall analysera och tolka karaktärer och försöka sätta sig in dess samtid (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 302-314). Urval av litteratur är 14 till antalet, tolv av dessa är av europeisk härkomst (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 301-314).

Under ”Renässansens” år från 1450–1600 nämner man teaterformen Commedia Dell’arte från Italien samt Rabelais (1494–1553), Margaretha Navvaro (1492–1549 samt Miguel Cervantes och Shakespeare som båda var samtida under 1500–1600 talet. I kapitlet finns text ur Machiavellis (1449–1527) bok *Fursten* samt text ur Shakespeares *Hamlet* (ca 1600). Det sammanlagda urvalet av litteratur eller författare är sex till antalet, samtliga från Europa (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 319-326).

I avsnittet under rubriken ”Barockens” år 1600–1720 nämner författarna Cervantes (igen), John Donne (1572–1631), Georg Stjernhjelm, Margreth Cavandish, Lars Lucidor, Moliere, Drottning Kristina och Sophia Brenner samt några till. I kapitlet finns det text från Cavandish fantasiskildring *Den lysande världen* (1666) samt utdrag ur 1695 års version av *Den blomstertid nu kommer* från psalmboken. Urval av litteratur och författare under aktuell epok är elva till antalet, samtliga från Europa och Sverige (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 331-338).

I rubriken ”Upplysningen/förromantiken” (1720–1790) nämner läroboken författarna Daniel Dafoe, Jonathan Swift, fransmännen Rousseau och Voltaire samt svenskarna Carl Michael Bellman, Anna Maria Lenngren och Olof von Dahlin. Likaså nämner läroboken Goethe, och Mary Wollstonecraft och sammanlagt lyfter de fram 14 västerländska författare. Inne i kapitlet finns textutdrag från Jonathan Swifts artikel *Ett anspråkslöst förslag* samt Bellmans *Fredmans epistel* (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 341-350).

Under ”Romantiken” (1790–1830) fokuserar man bort från det upplysta förnuftet och fokuserar på det vackra genom fantasin. Här nämner läroboken Germaine de Staël, Jane Austen, Erik Gustaf Geijer samt Erik Johan Stagnelius. Vidare nämner man ryssen Aleksandr Pusjkins och svensken Carl Jonas Love Almqvist samt Esaias Tegnér, Edgar Allan Poe och H.C Andersen. Goethe, och Mary Wollstonecraft nämns en gång till genom att läromedlet valt att inflika förromantiken som en egen epok (se förra). I kapitlet finns utdrag ur Edgar Allan Poes korta novell *Det skvallrande hjärtat* och ur Stagnelius *Förruttnelsen*. Sammanlagt nämner läromedlet 23 olika författare med stor dominans på västvärlden även om några ryska författare finns med på listan (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 353-362).

I rubriken ”Realism och naturalism” (1830–1890) lyfter de fram en klassisk västerländsk lista med namn som Balzac, Victor Hugo, Baudelaire, Rimbaud, Dostojevskij och Zola. Listan innehåller även en del svenska namn såsom Strindberg, Victoria Benedictsson, Victor Rydberg, Fredrika Brehmer, Ann-Charlotte Leffler och Fredrika Runeberg. Sammanlagt nämner läroboken 20 författare, samtliga från västvärlden. Inne i kapitlet finns utdrag ur Guy Maupassant roman *En kvinna biktar* och Fredrika Runebergs *den opp och nedvända världen* (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 365-375).

Slutligen tar läroboken upp epoken ”Modernismen” (1890–1945). Ett urval ur av författarna är Thomas Mann, Ernest Hemingway, Edit Södergran, Herman Hesse, Virginia Wolf. Samt Pär Lagerkvist, Wilhelm Moberg, Harry Martinson. Sammanlagt nämner kapitlet 40 författare. Författaren Rabindranath Tagore och den singalesiska författaren Léopold Senghor, Senghor är de enda författarna bortom Europa och västvärlden i listan. I kapitlet finns utdrag ur Edit Södergrans dikt *Vierge moderne* och Ernst Hemingways *berg som vita elefanter* (Jeppsson & Sjöstedt 2016, ss. 379-386).

### 5.3.2 Litteratururvalets motivering

I inledningen skriver författarna att den litterära delen främst handlar om att ge eleverna ”en slags litteraturhistoria i miniformat” (Jeppsson & Sjöstedt 2016, s. 1) med syfte att ge eleven verktyg att kunna orientera sig genom olika århundranden. Inledningsvis diskuterar författarna svenskämnets historia där elever i forna tider läste klassisk litteratur utifrån teorier att den ansågs vara bildande för dem. Författarna förklarar att den svenska modersmålsundervisningen är speciell genom att den lyfter upp texter från hela världen, även om det ligger ett fokus på västerländska texter. I början på 1900-talet var svensk litteratur dominerande men efter andra världskriget valde man att lyfta in europeisk litteratur i större utsträckning. Författarna jämför även med Danmark som uteslutande har nationella texter i sin undervisning och att danska politiker bestämt en dansk kanon som eleverna måste läsa (Jeppsson & Sjöstedt, 2016, s. 10).

Författarna lyfter in diskussion om svenskundervisningen som började år 1905, där litteraturvetare diskuterade om skönlitteraturen skall läsas eller om man skall läsa ”om” litteraturen i det som kallas ”litteraturhistoria” (Jeppsson & Sjöstedt 2016, s. 10). I anslutning till den aktuella sidan finns även en tematisk fråga där eleverna uppmanas svara på vilka för och nackdelar det finns med bestämda kanonlistor i svenskämnet.

Under rubriken ”till dig som elev” skriver författarna: ”Alla texter är utvalda för att de säger något om sin tid, sin epok eller genre” (Jeppsson & Sjöstedt, 2016, s. 1). Motiveringen är att ge eleverna en form av litteraturhistorisk överblick och tidstypiska texter som kan lära dem och förstå dess genremässiga stil och vilka epoker författarna tillhör.

### 5.4 Diskurser om kanon i läroböckerna

I läroboken *Människans texter – Svenska 1 (2016)* har författarna valt att ge eleverna en överskådlig överblick av litteraturhistorien. Under antiken lyfter de in kinesen Konfu ZI (551–479 f.v.t) och det indiska verket *Kamasutra* men under senare epoker blir den västerländska dominansen total fram till modernismen. Under modernismen nämner de den indiske författaren Rabindranath Tagore och den singalesiska författaren Léopold Senghor. Författarna lyfter in icke västerländska författare vid några specifika tillfällen, men överlag är västerländska författare dominerande i det litterära urvalet. Det är just den här västerländska dominansen som de postkoloniala teorierna vänder sig emot (Loomba 2005, s. 89). Läroboken nämner under antiken Konfu ZI (551–479 f.v.t) och förklarar att Kina redan var ett framstående rike som producerade filosofer och skrifter i lika stor utsträckning som grekerna (Jeppsson & Sjöstedt 2016,293). När läroboken inte nämner en enda kinesisk författare eller litterärt verk efter denna epok kan detta tolkas som att de inte gett ut något. Eller att de utgivit litterära verk men att de saknar den estiska nivå som Harald Bloom anser att Shakespeare och andra europeiska författare håller. Stefan Helgessons text från den postkoloniala teoridelen ingår i en större samlingsvolym gällande den globala litteraturhistorien och här lyfter han och de övriga skribenterna just fram kinesisk, japansk och arabisk litteratur som mycket levande och produktiva under våra ”europeiska” epoker (Pettersson, A., Lindberg-Wada, G., & Helgesson, S. 2006).

Läroboken *Fixa litteraturen 2* (2015) väljer att presentera det litterära urvalet med en tematisk koppling i sina sex första kapitel. De har vidare valt att infoga en komplementerande avslutning av litteratur som liknar den presentation *Människans texter – Svenska 1* (2016) framställer i sina epoker, dessa listor är snarlika och innehåller till stor del liknande litterära exempel. Genom den tematiska framställningen och rubriker som ”hemma eller borta” ger detta läroboken vissa friheter att experimentera med icke västerländsk litteratur. Just i denna rubrik nämner man en persisk författare och den afrikanska författarinnan Tstisi Dangerembgas.

I rubriken ”himmel eller helvete” anknyts det till det medeltida Europa med Dante och Heliga Birgitta, en inte helt olik presentationen i *Människans texter – Svenska 1* (2016) epokindelning om medeltiden. Likväl väljer *Fixa litteraturen* att inflika den asiatiska författaren Wu Cheng ‘ens textsamling *Färden till västern* i just samma kategori som Dante. Den tematiska hållningen med att frångå klassiska epokrubriker tycks ge författarna till läroboken vissa friheter att experimentera med utomeuropeiska författare. När läroboken efter sina tematiska presentationer ändrar fokus till en mer strikt klassisk epokindelning tycks friheten att lyfta in icke västerländska författare bli svårare. Författarna till *Fixa litteraturen 2* skriver ”för oss i väst var litteraturen i antiken Grekland alltings början (Sahlin, Lindholm& Stensson 2015, s. 10). Den meningen motiverar urvalet med ett västerländskt perspektiv, det finns en lång kedja av litteratur som påverkat oss idag, den kedjan är västerländsk. Det är givetvis så att många författare påverkats av de antika drama som grekerna skapade, men det är en positionering och utestängning mot andra kulturer.

Den tredje läroboken *Läsa mera* (2016) har som tidigare presenterats valt en annorlunda utformning än de andra två läroböckerna i studien. Eleverna får ingen bakgrundinformation om författarna eller någon epok. Författaren motiverar detta förhållningsätt genom att fokusera på elevernas läsoplevelser först. De tematiska frågorna efter att eleverna läst texterna eller romanerna, syftar till reflektioner om stil och tidstypiska likheter. Epokerna presenteras därmed genom elevernas egna reflektioner. Eftersom det inte finns någon uttalad epokindelning öppnar den här tematiska utformningen upp för stor frihet i lärobokens möjligheter till författare från världens alla hörn. Författaren lyfter in en hel del nya och moderna verk som ingen av de andra läroböckerna tar upp, exempelvis *Svingalängorna* och *Hungergames*. Läroboken lyfter in moderna verk som inte ingår i klassisk kanon, men trots det är författarrepresentationen fortfarande västerländsk. Utestängningsmekanismerna verkar dock inte vara helt stängda när det gäller moderna populärkulturella romaner såsom *Hungergames*. Samtidigt finns det inte ett enda verk från icke västerländska författare i urvalet.

## 5.5 Skolverkets kunskapskrav

Skolverket nämner inte någon gång begreppet kanon eller att eleverna förväntas läsa någon specifik litteratur. Däremot skriver de att elever i Svenska 1 skall ”översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk” (Gy, 2011, s. 163). När skolverket väljer formuleringen ”internationella” bidrar det till en viss svårighet att avgöra vad som åsyftas. Enligt Nationalencyklopedin betyder begreppet internationell: ”som berör flera länder (vanligen många länder, däribland ofta de mest tongivande)” (NE, 2019). Själva definitionen ”internationell” anser jag vara problematisk, det är svårt att tolka in vad som avses här. När definitionen internationell används är det svårt att avgöra om skolverket avser länder från Asien, Afrika eller Nordamerika. En lärobok med enbart svensk litteratur med undantaget av en engelsk författare och en fransk, skulle alltså med en snäv tolkning kunna tillgodoräkna sig kunskapskraven. Skolverket ger här en viss vag förklaring till vilken skönlitteratur det handlar om.

Vilken litteratursyn avser egentligen skolverkets enligt Stefan Helgessons fyra kategorier om världslitteratur? Det går inte på rak arm att placera in skolverkets riktlinjer i någon av kategorierna, även om själva förklaringen av begreppet ”internationell” kan bidra till att viss positionering gentemot den kategori Helgesson kallar för den kanoniska världslitteraturen. Om internationell betyder ”tongivande” enligt NE, innebär det att skolverket vill att eleverna skall läsa skönlitterära verk från tongivande länder. Vidare skriver skolverket att eleverna skall kunna se ”några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv” (Gy, 2011, s. 163). Här sker ytterligare en avgränsning mot internationell litteratur som uppvisar vissa gemensamma teman och motiv. Det avgränsar till författare som skriver med liknande stilar och teman, det vill säga författare som delats in i epoker. Epoker framgår i kunskapskravet i Svenska 2 där eleverna skall kunna föra diskussioner och samtala om flera ”skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker” (Gy, 2011, s. 170). Här nämner inte skolverket några precisa anvisningar till vilka epoker man avser, även om raderna längre ner i kunskapskravet skriver att eleverna skall se ”samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället” (Gy, 2011, s. 170).

Harald Blooms starkaste argument till den västerländska kanon är just att författarna i väst likt Shakespeare verkligen haft ett stort inflytande i samhället. Författarnas enastående prestationer och samhällspåverkan bidrar till att det skall tillhöra kanon (Bloom, 2000, s. 37). Därmed går det att argumentera för att skolverket kunskapskrav leder tanken till en västerländsk kanonlista. Skolverket använder just begreppet idéströmning. Begreppet ”strömning” betyder enligt NE ”spridd föreställning med bestämd inriktning i samhälleligt liv”. Den västerländska litteraturhistorien är en konstruktion som gjorts utifrån västerländska mått, vilket sin tur bidrar till att det är svårt att lyfta in icke västerländsk litteratur när begrepp som ”idéströmning” används.

## 6. Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka tre läroböckers skönlitterära urval, samt hur läroböcksförfattarna motiverar urvalet. Detta genomförs med utgångspunkt i rådande debatt om kanon samt läroplanens riktlinjer om skönlitteratur i undervisningen. Uppsatsens bakgrund bygger på forskning kring begreppen kanon och världslitteratur och hur dessa förhåller sig till varandra i ljuset av den postkoloniala litteratursynen. Arbetet har för avsikt att svara på syftet och frågeställningen genom att använda metoden diskursanalys och analysera läromedlen med en kvalitativ textanalys och vilka rådande diskurser kopplat till kanon och världslitteratur de presenterar.

Den **första** frågeställningen avsåg besvara vilket litterärt urval som presenterades i läroböckerna. Resultat visade att det fanns flera gemensamma nämnare i samtliga skönlitterära presentationer. De båda läroböckerna *Fixa litteraturen 2 (2015)* och *Människans texter – Svenska 1 (2016)* har valt ett helhetsgrepp genom ett urval av texter i kombination med epoker och tidstypiska idéströmningar. Eleverna kan slå upp ett kapitel om romantiken och läsa om rådande kulturella och politiska tankegångar. Läroboken *Fixa litteraturen 2 (2015)* har dock valt ett annorlunda inledande inriktning genom att presentera sex kapitel med namngivna rubriker som knyter an till epokerna, men ger läroboken vissa friheter att inflika andra författare. Rubriken ”himmel och helvete” fokuserar på medeltida religiösa texter, men man tar med asiatisk litteratur i samma rubrik som Dante och Heliga Birgitta. Rubriken ”hemma eller borta” ger även läroboken friheter att lyfta in författare från andra kontinenter. När läromedlet i slutet fokuserar på en klassisk epokindelning är västerländska författare överrepresenterade. *Människans texter – Svenska 1 (2016)* har valt att uteslutande presentera urvalet genom epokerna. Inledningsvis i rubriken ”antiken” väljer man att lyfta in litteratur från andra kontinenter men epoken från medeltid-modernism visar ett övervägande svagt stöd för annan litteratur från andra kontinenter. Läroboken *Läsa mera (2016)* har valt bort den litteraturhistoriska delen helt i sitt upplägg. Eleverna läser en roman och för loggbok och besvarar frågor under resans gång samt diskuterar dessa frågor med varandra i ett formativt perspektiv. Det litterära urvalet innehåller klassiker som Goethe, Daniel Defoe, Strindberg och Lagerlöf men lyfter in modern och aktuell litteratur, såsom *Hungergames* och *Svinalängorna*. Dock är dominansen på västerländska författare stor, inte någon författare från Asien eller Afrika lyfts in.

Den **andra** frågeställningen avsåg besvara hur läroböckerna motiverar sina litterära urval. De båda läroböckerna *Fixa litteraturen 2 (2015)* och *Människans texter – Svenska 1 (2016)* för generella diskussioner om kanon och klassiker där de vill uppmana eleverna att problematisera både nationell och klassikerkanon i skolan. Det finns ingen generell diskussion om lärobokens egna urval. Man vill få eleverna att diskutera det, dock inte i ljuset av sitt eget läromedel. De båda läroböckerna motiverar urvalet genom fokuseringen på litteraturhistorien och fördelar med epokindelning som ger eleverna verktyg att kunna analysera rådande idéströmningar. I läroboken *Läsa mera (2016)* motiveras urvalet med att man vill få eleverna att börja läsa och då skall litteraturen vara relevant och viktig för dem, men det finns ingen diskussion om hur detta urval gått till.

Den **tredje** frågeställningen avsåg undersöka hur läroplanens kunskapskrav om skönlitteratur förhåller sig till den postkoloniala teorin i studien. Resultatet visade på vissa vaga och svårdefinierade termer. Skolverket använder termer som ”internationell”, ”epoker” och ”idéströmningar” när det skall beskriva litteraturen. Internationell litteratur och epokindelningen och kunskapskravet att finna motiv, teman och likheter ger enligt studien stöd för västerländsk litteratur.

Den **fjärde** frågeställningen avsåg att analysera vilka rådande diskurser som styr läroböckernas litterära urval. Genom analysen av det litterära urvalet i läroböckerna *Fixa litteraturen 2 (2015)* och *Människans texter – Svenska 1 (2016)* visade resultatet att den västerländska dominansen var stor i båda läroböckerna och bakomliggande västerländska kanondiskursen styr urvalet i stor utsträckning. Även om läroboken *Fixa litteraturen 2 (2015)* och dess första sex kapitel bidrar till att lyfta in andra författare från andra delar av världen. När läroboken avslutar med epokindelningen blir litteraturlistan åter dominerad av västerländska författare. En konsekvens av detta förhållningssätt bidrar till att epokdiskursen är mycket svår att ändra på, och när författarna i läroböckerna förhåller sig till epoker bidrar detta till att icke västerländska författare utesluts. Den tredje undersökta läroboken *Läsa mera (2016)* har som redan redovisats inte någon epokindelning. Författarbana har istället fokuserat på tematiska uppslag såsom dystopier eller barndom. Med ett sådant uppslag har författarna i princip fria tyglar att infoga författare från stora delar av världen. Likväl är det icke västerländska litterära urvalet anmärkningsvärt svagt (obefintligt). Författaren till läroboken är inte rädd att bryta sig loss från klassiska verk genom att infoga populära verk såsom *Hungergames*. Men man håller sig fortfarande till västerländska författare.



## 8. Diskussion

Samtliga utvalda läroböcker i studien presenterar en övervägande majoritet av författare från västvärlden. Enligt Christoffer Dahl slutsatser har ”den traditionella kanoninriktade litteraturhistorien ett starkt grepp om läromedlen” (Dahl 2015, s. 282). Caroline Graeskes bok från 2015 visar att samtliga läromedel utom ett har ett litteraturhistoriskt perspektiv i sitt urval av litteratur, vilket innebär att västerländsk litteratur är dominerande även här (Graeske 2015, ss. 78-79). Mina slutsatser visar på likheter med Dahl och Graeskes slutsatser där läroböckerna håller fast vid denna litteraturhistoriska inriktning. Läroböckerna i min studie är trogna skolverkets riktlinjer där eleverna skall förstå sambandet mellan samhället och dess idéströmningar. Det finns förmodligen många argument till varför läroböckerna valt just ett västerländskt fokus. En möjlig förklaring kan vara att svenska elever förmodligen har sämre förkunskaper om hur Kina eller Japans kultur är utformade. Det blir därmed enklare att lyfta in Selma Lagerlöf, Daniel Dafoe och Goethe och låta eleverna analysera tidstypiska aspekter från ett västerländskt perspektiv än att lyfta in en japansk författare. Det kan vara ett möjligt svar, men samtidigt visar Graeske i artikeln från 2010 att svensk litteraturhistorieforskning varit seglivad och bakåtsträvande (Graeske, 2010, s. 128). Det finns stöd enligt mina studier att det är just Skolverkets styrdokument/läroplaner som bidrar till denna seglivade tradition med en klar inriktning till det litteraturhistoriska perspektivet. Det baserar jag på att läroböckerna tycks ha författats utifrån läroplanens kunskapskrav. Två av läroböckerna citerar hela kunskapskravet i sina inledande kapitel, och med det vill förmodligen författarna visa att läroboken ger både lärare och elever ett helhetsperspektiv av hela kursen i svenskämnet. En möjlig tolkning är att läroböckernas författare känner sig tvingade att få med ett litteraturhistoriskt perspektiv i sitt litterära urval för att just täcka in skolverkets kunskapskrav.

Diskursanalysens metoder synliggör hur människor använder språket och dess bakomliggande mekanismer. När skolverket skriver att eleverna skall förstå epoker i kunskapskravet, visar resultatet i mina studier att ordet ”epok” bidrar till att stänga ute icke västerländsk litteratur. En diskursanalys av begreppen idéströmning och epok visar att det finns utestängningsmekanismer (Bergström & Boréus, 2009, s. 361) som avgränsar vissa författare från andra delar av världen eller som skriver andra former av verk som inte visar på tidstypiska idéströmningar. Dessa utestängningsmekanismer finns även i de utvalda läroböckerna i studien, vilket visar sig när läroböckerna presenterar exempelvis epoken ”upplysningen”, där ingen av läroböckerna tar in några icke västerländska litterära författare. Det beror förmodligen på att epokerna är västerländska företeelser som följer den västerländska litteraturhistoriens skeenden. Det kan samtidigt skapa en missvisande bild av världslitteraturen där eleverna aldrig kommit i kontakt med författare från andra delar av världen. Stefan Helgesson visar exempelvis på en stor mångfald i litteratur i andra världsdelar parallellt med våra epoker (Pettersson, A., Lindberg-Wada, G., & Helgesson, S. 2006). Det är förmodligen svårt att lyfta in en kinesisk författare från 1800-talet och sätta in denne under realismen. Det kan konkret innebära att Kinas litteraturhistoria inte följer den västerländska epokinledningens skeenden, men likväl innehåller skönlitterära verk med estetiska och poetiska kvaliteter. Om skolverket istället skrivit: ”eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala skönlitterära verk från Sverige, Europa och andra världsdelar”. En sådan formulering hade möjligtvis bidragit till mer frihet för läromedelsförfattarna att frånga ”klassisk” epokindelning och lyfta in andra verk.

Ur ett postkolonialt perspektiv visar dessa europeiska epoker en allt för stor dominans för sin egen storhet, vilket visar sig genom att läroböckerna i princip inte kan lyfta in icke västerländska författare. Vilket stöder den tanke som Said visar genom att västerländska litteraturen lyfts fram som den mest framstående (Loomba, 2005, s. 89).

Det finns inget utrymme att ens nämna arabisk eller kinesisk litteratur under upplysningen eller realismen genom att det är de västerländska författarna är de som är de ”upplysta”. Epokindelningen innehar element av det som diskursanalysens teorier menar är ”utestängningsmekanismer” (Bergström & Boréus, 2009, s. 361).

De båda läroböckerna *Fixa litteraturen 2 (2015)* och *Människans texter – Svenska 1 (2016)* följer denna struktur när det håller sig till dessa epoker. Den västerländska kanondiskursen och epokindelningen tycks här vara svåra att skilja från varandra och diskursen innehåller utestängningsmekanismer gentemot icke västerländska författare. Den västerländska kanondiskurs och epokdiskursen går hand i hand enligt studiens analyser.

Två av läroböckerna med den litteraturhistoriska inriktningen argumenterar för att epokerna ger eleverna en översiktlig av bild av litteraturhistorien. Men det saknas interna diskussioner i läroböckerna om varför specifika författare valts ut. Graeskes slutsatser liknar resultatet i mina frågeställningar, hennes forskning visar att läromedlen saknar didaktiska diskussioner om hur urvalet gått till. Men undantaget att vissa av läromedlen argumenterar för att urvalet skall vara relevant och kopplad till verkligheten, samt intressant och för eleverna (Graeske, 2015, ss. 78-79). I Ellen Svahns examensuppsats som granskat tre läroböckerna från 2011–2013 visade det sig också att det inte heller fanns någon intern diskussion om varför vissa klassiker finns med läroböckerna (Svahn 2014, s. 37).

Läroboken *Människans texter – Svenska 1 (2016)* diskuterar kanon och svenskämnets historia när det kommer till bildning. Författarna vill att eleverna skall problematisera den svenska kanons användning i skolan genom lärobokens frågeställningar. Samtidigt problematiserar författarna inte sina egna kanoniska urval i någon utsträckning. Författarna vill att eleverna även skall problematisera den äldre debatt som funnits inom svenskämnet där man diskuterade om litteraturen skulle tolkas ur ett historiskt perspektiv eller läsas på egen hand (Jeppsson & Sjöstedt, 2016, s. 10). Författarna har här valt ett litteraturhistoriskt perspektiv genom sin framställning. Det blir märkligt när de väljer en väg som eleverna samtidigt skall problematisera och ifrågasätta. Det kan sända en signal till eleverna att det litteraturhistoriska synsättet är det mest lämpade genom att läroboken valt den inriktningen. Eller är det bakomliggande syftet att eleverna skall ifrågasätta hela upplägget av läroboken? Det är svårt att precisera vad författarna egentligen har för syfte med den typen av frågeställningar.

En avslutande aspekt med läroboken är att man genomgående genom sina litterära presentationer endast nämner författarnas namn och utelämnar vilka verk de skrivit, även om även om urkunder som *Koranen*, *Kamasutra* och *Bibeln* nämns utan författarnamn. Det här upplägget ger eleverna översiktlig kunskap om vilka författare som varit viktiga under vissa epoker, men ger dem ingen kunskap om vilka litterära verk som varit särskilt framstående.

## 9. Vidare forskning

Något som förbryllade mig i min undersökning är hur mycket epokerna och skolverkets riktlinjer faktiskt påverkar urvalet i flera utgivna läroböcker. Jag hade någon slags utopisk förutfattad mening om att författarna till läroböckerna valde litteratur relativt fritt. Denna uppfattning visade sig vara felaktig. Även den tidigare forskning jag lyft fram pekar på liknande tendenser. Det är några av läroböckerna som sticker ut och gör något tematiskt och nytt, men de allra flesta uppvisar liknande kanonlistor och upplägg. Det skulle vara intressant att forska mer utförligt om epokernas egentliga syfte i svenskämnet, någon form av djupare diskursanalys av epokerna och varför vi egentligen har dessa och om de har någon framtid. Jag samtalade med en pensionerad lärare och släkting till mig, hon var mycket positiv till skolverkets fokus på epoker, hon ansåg att det blivit mer reglerat och enklare att undervisa i litteraturhistoria jämfört med tidigare läroplaner. Det är ett argument jag kan ta till mig, men samtidigt så tycker jag att den ”riktiga” litteraturläsningen kommer i skymundan av alla epokindelningar. Jag har själv undervisat i just epokerna med tvåor och vet att det är tidskrävande. Det skulle därför vara intressant att forska vidare om epokindelningens framtid i skolan. Som jag ser det i min undersökning är epokerna ett hinder att låta eleverna läsa litteratur från världens alla hörn. Undersökningen visar också på samband mellan västerländsk kanondiskurs och epokdiskurser. Det kan möjligtvis finnas mer ”liberala” epokindelningar som bidrar till att det blir enklare att infoga annan litteratur än klassikerna. Det är ett öppet forskningsområde.

## 10. Källförteckning

Alvehus, Johan. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Stockholm: Liber

Andersson, Sofia. (2011). *Litterära urval i ett demokratiskt klassrum: Att äga makt över litterära val och bortval* (Dissertation). Hämtad från:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-13484>

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.). (2009). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bergsten, Staffan & Elleström, Lars (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Bloom, Harold. (2000). *Den västerländska kanon: böcker och skola för eviga tider*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion

Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.). (2006). *Kanon och tradition: ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Lärarutbildningen, Högskolan i Gävle

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. 1. uppl. Malmö: Liber

Dahl, Christoffer. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskola*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015

Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/40507>

Foucault, Michel. (2002). *Sexualitetens historia. Bd 1, Viljan att veta*. [Ny utg.] Göteborg: Daidalos

Graeske, Caroline. (2010). *Värdefull eller värdelös?: Om värdegrund och genus i läromedel i svenska*. Tidskrift för litteraturvetenskap, (3–4), 163–176. Hämtad från

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-8787>

Graeske, Caroline. (2015). *Fiktionens mångfald: om läromedel, läsarter och didaktisk design*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Herlitz, Karin (2017). *Läs mera Läsning som metod för flera moment i Svenska 1, 2 och 3*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Herlitz, Karin (2017). *Läs mera Lärarmaterial med digital del*. Upplaga 1 Stockholm: Studentlitteratur

Jeppsson, Tomas, Mejlgaard, Lene & Sjöstedt, Bengt (2016). *Människans texter Svenska. 1.* Upplaga 1:1 Lund: Studentlitteratur

Johnsson Harrie, Anna. (2009). *Staten och läromedlen: en studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991.* Linköping: Linköpings universitet, 2009  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-18312>

Loomba, Ania. (2008). *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält. 2.,* [omarb. och utvidgade] uppl. Stockholm: Tankekraft

Lindberg-Wada, Gunilla & Helgesson, Stefan. (red.). (2006). *Literary history: towards a global perspective / Vol. 1, Notions of literature across times and cultures /* edited by Anders Pettersson. Berlin: W. de Gruyter

Lindberg-Wada, Gunilla & Helgesson, Stefan. (red.) (2006). *Literary history: towards a global perspective / Vol. 4, Literary interactions in the modern world. 2 /* edited by Stefan Helgesson. Berlin: W. de Gruyter

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

Nelson, Johan. (2006). *Hur används läroboken av lärare och elever?*  
Tillgänglig på Internet:  
<https://www.journals.uio.no/index.php/nordina/article/download/421/483>

Persson, Magnus. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning.* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Sahlin, Pär, Lindholm, Ann-Sofie & Stensson, Helga. (2015). *Fixa litteraturen 2.* 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur

Svedjedal, Johan. (red.). (2012). *Svensk litteratur som världslitteratur: en antologi.* Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi, Uppsala universitet

Spivak, Gayatri Chakravorty. (2001). Marginalitet i undervisningsmaskineriet. *Postkoloniala texter /* Catharina Landström (red.). S. 49-84

Svahn, Elin. (2014). *Något som skrevs igår, men läses idag: Hur klassiker presenteras i gymnasieskolans läroböcker* Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-242493>

Wikman, Tom. (2004). *På spaning efter den goda läroboken: om pedagogiska texters lärande potential.* Åbo: Åbo akademi, 2004 Tillgänglig på Internet:  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4136/TMP.objres.44.pdf?sequence=2>

Wikström, Hanna. (2009). *Etnicitet*. 1. uppl. Malmö: Liber Tillgänglig på Internet:

*Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen* [Elektronisk resurs]. (2010).

<http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslutochrapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Lasprocessen-i-svenska-och-naturorienterade-amnen/>

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

## 10.1 Artiklar

Källa om Ebba Bush Thor:

<https://www.svt.se/kultur/partiledaren-ebba-busch-thor-testades-i-litteratur-svarade-fel-pa-alla-fragor> (hämtad 2019-04-29)

Källa om Ebba Bush Thor

<https://www.expressen.se/kultur/jens-liljestrand/ga-hem-och-las-bocker-ebba-busch-thor/> (hämtad 2019-04-29)

Källa om Tintin:

<https://www.expressen.se/debatt/darfor-ar-det-ratt-att-jk-anmala-tintin/> (hämtad 2019-04-29)

Statistik om läroböckers försäljning:

<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/skolbocker-en-guldgruva> (hämtad 2019-04-29)

Källa om författare till lärobok:

<https://www.nok.se/titlar/laromedel-b2/fixa-svenskan-fixa-litteraturen/#> (hämtad 2019-04-29)

Källa om författare till lärobok:

<https://www.studentlitteratur.se/#9789144084831/M%C3%A4nniskans%2Btexter%2BSvenska%2B1%2BElevpaket%2B-%2BDigitalt%2B%2B%2BTryckt/> (hämtad 2019-04-29)

Karin Herzlits blogg:

<http://interaktivlasning.blogspot.com/p/om-karin.html> (hämtad 2019-04-29)

Wikströms motion till riksdag (2006)

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/litterar-kanon\\_GU02Ub260](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/litterar-kanon_GU02Ub260) (hämtad 2019-04-29)

Nationalencyklopedin

<https://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=internationell> (hämtad 2019-04-29)

John Cantwell

<https://www.vof.se/folkvett/ar-2001/nr-4/sociala-konstruktioner-skarskadade/>

(hämtad 2019-04-29)



