

# LÄSA UTAN

## RADERNA Den litterära textens

**Elin Käck** I och med införandet av Lgr 11 2011 och dess betoning på lässtrategier har eleven som strategisk, aktiv och medveten läsare satts i fokus i den svenska grundskolan. Samtidigt utgör excerpt och fragment, inte minst genom läroböcker och antologier, en väsentlig del av skolelevens möte med litterära texter, vilket gör frågan om textens format och dess betydelse för läsningens möjligheter angelägen. Trots att läroboken knappast kan sägas ge en inblick i den totala undervisningen inom ett skolämne, kan det antas att den alltså fungerar vägledande för såväl lärare som elever.<sup>1</sup> Som Aya Stehager påpekar är läromedel ”normerande och ger en fingervisning om vilken nivå undervisningen kan läggas på”.<sup>2</sup> Tillgången till, liksom kvaliteten på, skolbibliotek och kompletterande material, såsom klassuppsättningar av tillhörande antologier och skönlitterära verk, varierar från skola till skola, medan den huvudsakliga läroboken i skolämnet svenska kan antas vara en mer generell tillgänglig och återkommande resurs i undervisningen.<sup>3</sup> Texturvalet i läroboken är komplext och består dels av de litterära texter som har inkluderats, dels av den del av den litterära texten som har valts ut att representera verket i dess helhet. Fokus i det följande är den litterära textens transformationer i skolans läromedel, där processer som remediering, komprimering, fragmentisering, exkludering och hybridisering aktualiseras. Vilken sorts text är det egentligen som läroboken förmedlar? Hur förhåller sig lärobokens utdrag till den litterära texten och till verket i dess helhet? Vilken sorts läsning möjliggör utdragen? Genom att studera dessa processer utifrån några texter hämtade ur tre läroböcker för grundskolans senare år kan en del av de implikationer som texttransformationerna har för litteraturen och litteraturstudiet beskrivas och teoretiseras.

### DEN LITTERÄRA FORMENS DIDAKTISKA IMPLIKATIONER

Flera studier har granskat de urvals- och legitimeringsprocesser som legat till grund för och den litteratursyn som återspeglas i diverse läromedel i svenska över tid och i svenskundervisningen i dess helhet. Skillnader har påvisats mellan läromedel

# transformationer i läroboken

skrivna i relation till olika läroplaner, där utvecklingen har gått från kulturarvstraderande läromedel till ett i högre grad identitetsutvecklande svenskämne. Lars Brink visar dessutom på en i högre grad fragmenterad litteraturundervisning i efterkrigstidens skola, där en given kanon ger vika för en större heterogenitet i urvalet.<sup>4</sup> Även inom tidsperioden för en och samma läroplan finns stora skillnader i den litteraturrelaterade delens urval och omfång. Christoffer Dahl har exempelvis visat att läromedel disponerade efter tema uppvisar större variation vad gäller texttyper och gener än kronologiskt disponerade läroböcker.<sup>5</sup>

Om urval och fokus i läroboken har varit föremål för undersökningar över tid, har den *form* i vilken utvalda texter presenteras för läroboksläsaren på senare år problematiserats utifrån ett didaktiskt perspektiv. Anders Öhman lutar sig mot Mikhail Bakhtins teori om det dialogiska yttrandet när han hävdar att ”för att kunna reagera, svara, på en text, är det helt nödvändigt att först ha tagit del av hela det yttrande som texten utgör”.<sup>6</sup> Dahl påvisar ”en ökad fragmentering” där ”alltmer komprimerade texter begränsar möjligheterna för eleven att läsa längre sammanhängande litteraturutdrag samt till fördjupande och kritiska diskussioner”.<sup>7</sup> Detta stöds också av Caroline Graeskes studie av läroböcker i svenska för gymnasieskolan utgivna efter 2011 års läroplan, Lgy 11: ”Korta utdrag och sammanfattningar av fiktiva texter är frekvent förekommande” överlag, men i synnerhet gäller detta de yrkesförberedande utbildningarna.<sup>8</sup>

Eftersom fragmenteringen således är påtalat utbredd, behöver de estetiska, tolkningsmässiga och stilistiska implikationer som excerpterna och fragmenten har tydliggöras. Vad händer med den litterära texten i transformationen från original till läromedels-

innehåll? Interaktionen mellan läsaren och texten har länge varit litteraturdidaktiskt territorium och genererat outhärlig kunskap om läs- och lärprocesser, men fokus på textens beskaffenhet och de villkor och möjligheter den upprättar kan bidra till en fördjupad analys av den litterära formens didaktiska implikationer. Som Pär-Yngve Andersson har påpekat finns det anledning att vända blicken tillbaka mot texten även med litteraturdidaktiska frågor, som inte uteslutande kan besvaras med empiriska klassrumsstudier och deltagande observationer: ”Texten som artefakt och forskningsobjekt, som man kan närma sig utifrån olika perspektiv och med olika redskap, har mer sällan beaktats.”<sup>9</sup>

Kursplanen i svenska för grundskolan betonar i syftesbeskrivningen läslust och i betygskriterierna olika läs- och tolkningskompetenser. De färdigheter som lyfts fram för årskurs 7–9 inkluderar lässtrategier ”för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier” samt förmågan att ”urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang”.<sup>10</sup> Undervisningen ska innehålla såväl skönlitteratur som ”[l]yrik, dramatik, sagor och myter”, och alltså därmed olika gener som ska beaktas kontrastivt utifrån ”hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig ifrån varandra”.<sup>11</sup> Texterna som används i undervisningen måste ge eleverna tillfälle att beakta de frågor om genre, stil, innehåll, historisk kontext och enskilda ”betydelsefulla” författarskap som kursplanen understryker.<sup>12</sup> Däremot står det ingenting om i vilken form sådana texter kan presenteras – om det till exempel rör sig om utdrag eller hela verk. Samtidigt talar flera av målen tydligt emot en ensidig diet på fragment, eftersom tolkning av budskap, medvetenhet om genreaspekter och narratologiska analy-

ser ofta kräver en fullständig text. Som Elizabeth M. Knutson framhåller, kan långa texter, till och med i andraspråksundervisningen, vara en fördel för elevernas läsning: "Reading of longer texts is also facilitated by redundancies of theme, lexical items, and even structural patterns such as tenses; in addition, there is a building of background knowledge which makes reading easier as one goes along."<sup>13</sup>

Trots att syftet med denna undersökning inte är att granska enskilda läromedel, är urvalet av material hämtat från tre läroböcker i svenska för årskurs 7, 8 och 9: *Plus Grundbok 1* av Kerstin Erlandsson-Svevar och Hans Thorbjörnsson (2003), *Svenska Direkt 8* av Cecilia Peña och Lisa Eriksson (2011) och *Svenska Direkt 9* av Cecilia Peña, Lisa Eriksson och Laila Guvå (2012). Böckerna i serien *Svenska Direkt* är utgivna efter introduktionen av den nya läroplanen för grundskolan, Lgr 11, och har ett integrerat avsnitt som heter *Antologi* och därutöver dikter och diktexcerpter i samband med författarpresentationerna i den litteraturhistoriska delen.<sup>14</sup> *Plus*, utgiven under den tidigare läroplanen Lpo 94, integrerar genomgående textexcerpter eller hela texter med beskrivningar av olika teman och författarskap. Den har även en tillhörande antologi, *Plus Antologi 1*, där eleven kan läsa längre utdrag. Att dessa läromedel är anpassade till olika kursplaner motsvarar skolans praktiker, eftersom skolor sällan kan, och inte heller nödvändigtvis bör, byta ut samtliga läromedel vid byte av kursplan. *Plus* säljs fortfarande i 2003 års upplaga, varför det kan antas att material i äldre läroböcker utgör stoff för undervisningen. Urvalet av läromedel ska, trots studiens begränsade format, förstås utifrån ambitionen att täcka grundskolans senare år samt studera basläromedel utgivna både före och efter införandet av Lgr 11.

I det följande behandlas fyra litterära texters transformation från verk till läromedelsinnehåll i de tre läroböckerna. Först diskuteras remediering och komprimering i relation till *Robinson Crusoe* och *Gullivers resor*, som representeras av Henrik Langes serietolkningar i *Svenska Direkt 8*. Därefter analyse-

ras excerpt och fragment i framställningen av Gustaf Frödings dikt "Den gamla goda tiden" i *Svenska Direkt 9*. Slutligen undersöks hybridiseringen mellan den litterära texten och lärobokstexten i behandlingen av *Oliver Twist* i *Plus Grundbok 1*.

## REMEDIERING OCH KOMPRIMERING

I *Svenska Direkt 8* återfinns ett uppslag bestående av Henrik Langes seriegestaltning av Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (1719) och Jonathan Swifts *Gullivers resor* (1726). Serierna är hämtade ur Langes *80 romaner för dig som har bråttom* (2007) och *96 romaner för dig som fortfarande har bråttom* (2009) och består av fyra serierutor vardera, varav en utgörs av boktiteln ihop med "För dig som har bråttom". Ett verk som *Robinson Crusoe* har förstas historiskt genomgått en rad transformationer, till exempel från vuxenlitteratur till barn- och ungdomslitteratur.<sup>15</sup> Att klassiska berättelser förekommer i nya medieformat eller andra former är dessutom helt i enlighet med Lgr 11, efter vilket läromedlet i fråga är anpassat.<sup>16</sup> Formuleringarna "texter från olika medier" i det centrala ämnesinnehållet, samt texter "som kombinerar ord, bild och ljud", kan sägas motivera inkluderingen av serieversionen.<sup>17</sup> Emellertid är den fråga som eleverna uppmanas att besvara efter läsningen av de två serierna synnerligen krävande: "Man brukar säga att en klassiker är tidlös. På vilket sätt tycker du att *Robinson Crusoe* respektive *Gullivers resor* är tidlösa?"<sup>18</sup> Även den något rimligare följdfrågan torde innebära problem för en läsare som endast känner till Langes version: "Känner du till någon annan bok, film eller liknande, där man har hämtat inspiration från någon av klassikernas handling och tema?"<sup>19</sup> För det första förutsätter den sistnämnda frågan att läsaren känner till handlingen i *Robinson Crusoe* respektive *Gullivers resor*. För det andra förutsätter den att texternas teman är bekanta för läsaren.

Förutom de två serierutorna i den integrerade del

av läroboken som kallas antologi, finns ett litteraturhistoriskt avsnitt där de två författarna presenteras. Om Defoe kan eleven, förutom kortfattad och grundläggande information om författarens liv, läsa om den roman för vilken han är mest berömd. Referatet tar fasta på huvuddragen i narrativet med det inledande skeppsbrottet, Robinsons förslagenhet i att ordna sitt liv på ön samt mötet med Fredag. Dessutom knyts romanen till upplysningstidens idéer och optimism genom att Robinsons förnuftstänkande betonas.<sup>20</sup> Denna beskrivning utgör därmed ett ramverk i vilket eleven kan inlemma de tre serierutor som utgör mötet med den litterära texten.

Langes gestaltning följer i princip samma väg genom narrativet. Den börjar med förlisningen och ägnar därefter en serieruta åt Robinsons långa vistelse ensam på ön ackompanjerat av konstaterandet att han ”får klara sig så gott han kan medans han väntar”. Den sista rutan gestaltar Robinsons möte med Fredag, som dock endast benämns som ”fånge”.<sup>21</sup> Samtliga bilder i de tre serierutorna visar Robinson stående på en ö som inte är mycket större än han själv. Utöver en palm syns ingen boning eller annan vegetation. Robinson framstår i ruta ett och två som tämligen passiv. Han står på ön i samma position i båda bilderna, men har långt skägg och trasiga kläder i ruta två. Den förslagenhet som lärobokstexten framhåller i relation till upplysningssidealen kan därför sägas lämnas därhän. I den sista rutan står Robinson tillsammans med Fredag på samma vis som i de två föregående rutorna.

Att utifrån den givna informationen besvara frågan om på vilket sätt berättelsen är tidlös är svårt för att inte säga omöjligt. Anledningen är att det tidlösa inte kan sägas återfinnas i den schematiska handlingen, utan i de inre konflikter som Robinson brottas med och vilka eleverna inte har tillgång till utifrån det material som läroboken presenterar, framför allt eftersom de inte ges tillgång till Robinsons tankevärld.

*Gullivers resor* introduceras också i läromedlets litteraturhistoriska översikt, likaså här med motiveringen att det är den litterära text för vilken Swift är

mest berömd. Handlingsreferatet avklaras på en mening, där fokus ligger på de fyra fiktiva länder Gulliver reser till, med namngivning av ”Lilliput” och ”Brobodignag [sic!]”. Vidare får läsaren veta att Swift använder denna fantasivärld och ”en form som liknar sagans” för att ”kritisera sin samtid”.<sup>22</sup> Att Swift är en satiriker understryks dessutom i introduktionen av honom som författare. Langes framställning namnger endast ett av de fyra länder som Gulliver besöker, Lilliput. Serierutorna följer textens struktur med en linjär väg genom narrativet grundat på länderna. Samhällskritiken är däremot svår att utskilja. Visserligen nämns det att kriget i Lilliput beror på ”hur man äter ägg” och att yahoorna ”är det värsta han sett”, men utifrån Langes konstnärliga gestaltning av romanen går det inte att skönja några egentliga tecken på den bild av Swift som samhällskritiker som framkommer i lärobokstexten.<sup>23</sup> De aspekter av romanen som Terry Eagleton tar fasta på i sin beskrivning av dess berättare förefaller likaså vara bortom serieversionens räckvidd. Eagleton understryker dubbelheten i porträtteringen av Gulliver: ”Swift uses his narrator to expose the cruelty and corruption of others, but also heaps ridicule on him within his own tale.”<sup>24</sup> För att uppfatta satiren krävs det en noggrann läsning som tar sig bortom det bokstavliga, men en sådan är inte möjlig när texten reducerats till dess mest grundläggande handlingsförlopp. Det är också svårt att bedöma på vilket sätt *Gullivers resor* är tidlös utifrån seriens komprimerade format. För den läsare som endast känner till romanerna i lärobokens form kan också följdfrågan om handling och tema vara svår att besvara. Visserligen efterfrågas aldrig romanernas handling eller tematik, men en kännedom om dessa är underförstådd.

Denna hantering av Daniel Defoes *Robinson Crusoe* och Jonathan Swifts *Gullivers resor* belyser några av litteraturundervisningens centrala problem i ett grundskolesammanhang. För det första tydliggör den en konflikt mellan kunskap om litteratur och faktisk läsning. För det andra låter den ana en osäkerhet

vad gäller litteraturbegreppet som sådant i relation till skolämnets praktiker. Derek Attridges diskussion av tematik och litteraritet preciserar problemet: "More generally, literature does not present themes as such, but rather takes the reader through a process of thematizing. We can of course summarize the theme of this or that poem or play, but we are usually conscious that in doing so we have omitted everything that makes the work a literary artifact."<sup>25</sup> Om tema är en process som endast är nåbar genom att genomleva texten i läsning, snarare än någonting uppenbart och isolerbart som kan fastställas med checklistans metodik, behöver frågor om tematik baseras på ett mer fullständigt litterärt underlag än Langes seriestrippar.

Begreppet klassiker förekommer både i läromedlets fråga till de två seriegestaltningarna och i själva introduktionen av dem, där Defoes och Swifts verk kallas för "klassikerna".<sup>26</sup> Det står därmed klart att verkens existens inom lärobokens pärmar berättigas av deras status som klassiker och att det är som klassiker de ska läsas. Med tanke på gestaltningarnas ensidiga betoning på den mest grundläggande berättelsen, vad man kan kalla för en skissartad *story* i motsats till *plot* och *narrative*, medför emfasen på berättelsernas status som klassiker att själva klassikerbegreppet, som inte förklaras i anslutning till diskussionsfrågan, förknippas med handling snarare än intrig.<sup>27</sup> Paul Cobleys distinktion mellan *story*, *plot* och *narrative* framhäver den sistnämnda kategorins betoning på *hur* någonting berättas, alltså vilken stil, form eller ton som har valts för berättandet.<sup>28</sup> På samma sätt medför betoningen på handlingen och den totala avsaknaden av originalens språk att innehållet snarare än språket, stilen eller formen, står som utmärkande för en klassiker.

Lgr 11 understryker lässtrategier, där det för betyget C i svenska i årskurs 9 krävs att eleven kan göra inferenser, läsa "mellan raderna", som läroplanen formulerar det.<sup>29</sup> Sådana inferenser krävs när läsaren ställs inför vad Wolfgang Iser benämner tomrum i texten.<sup>30</sup> Att som i *Svenska Direkt 8* presentera "annorlunda versioner av de båda klassikerna" i form av "en sam-

manfattning i vardera tre serierutor" kan vara motiveerat med tanke på originalverkens komplexitet, ålderdomliga språk och omfattande längd, vilka ställer höga krav på läsaren.<sup>31</sup> Att seriestripparnas överskådliga format och lättillgänglighet kan vara en av poängerna med att inkludera just Langes version styrks av Lärarhandledningens metatext, där det framgår att texterna i läromedlet är ämnade att tilltala "också de mest läsovilliga" av elever.<sup>32</sup> Antalet tomrum kan förväntas vara märkbart färre i de omarbetade versionerna än i de omfångsrika originaltexterna. Medan den sammandragna formen är enkel för läsaren att överblicka och stöttas av illustrationer, skapar dess komprimerade natur emellertid en rad andra tomrum, i synnerhet ihop med lärobokstextens kategorisering av berättelsen som klassiker. Det problem som läsaren därmed har att lösa är hur den anspråksfulla beteckningen klassiker passar ihop med den text som presenteras. Därtill bör nämnas de tomrum som komprimeringen medfört och som föranleder följande frågor i fallet *Robinson Crusoe*: Hur överlever han på ön? Hur upptäcker han kannibaler "på grannön"? Har han en båt? Hur räddar han livet på fången? Varför var fången en fånge? Faktum är förstas att Robinson upptäcker kannibalerna på sin egen ö och att detta i sig genererar en oerhörd rädsla som också bidrar till hans omvärdering av sin situation: han lär sig att man aldrig förstår hur bra man har det förrän läget försämrats. Övriga tänkbara frågor är hur länge Robinson befann sig på ön och hur han kände under tiden som han befann sig där alldeles ensam.

Frågan är då vilken sorts läsning som föreskrivs genom inkluderingen av Henrik Langes seriegestaltning av Defoes och Swifts romaner. Det bör påpekas att Langes verk är en konstnärlig gestaltning som med ett humoristiskt anslag i första hand riktar sig till vuxna läsare som kanske har hört talas om romanerna men som inte har tid att läsa dem. Beata Agrells resonemang kring läsarter kan belysa relationen mellan texten och läsningen: "Vilken läsart som anläggs i det enskilda fallet betingas både av textens karaktär och

läsarens litterära kompetens. Textens bidrag utgörs av dess litterära formspråk och retoriska grepp, vilka bygger upp textens *appellstruktur*; läsaren å sin sida bidrar med sin kunskap, erfarenhet och litterära kompetens.<sup>33</sup> Eftersom serieformatet som sådant förmodligen är bekant för de flesta elever i årskurs 8, kan det antas att den tilltänkta läsaren besitter såväl den kunskap som den erfarenhet som krävs för att kunna ta sig an verket. Samtidigt är seriestruktureringen först och främst en appropriering av ett välkänt material och därmed en hybridform som befinner sig någonstans mittemellan seriens och romanens sfärer. Man skulle kunna säga att appellstrukturen i serierna också inkluderar *Robinson Crusoe* och *Gullivers resor* som förlagor och att kännedom om dessa ingår i den kompetens som serien förutsätter. Den humoristiska komprimeringen förändrar det kända litterära materialets karaktär och därmed också det modus som kännetecknar originalverkets *narrative*. Seriestripparna utgör således inte främst ”en sammanfattning” av verken, som de benämns i lärobokens introduktion.<sup>34</sup>

Ur ett narratologiskt perspektiv kan det framhållas att en förenkling av narrativets progression från början till slut i mångt och mycket går emot det som karaktäriserar ett litterärt narrativ, eftersom en av huvudpoängerna, som Copley betonar, är att progressionen måste hejdas, exempelvis genom förseningar eller omvägar. Förvecklingar och sidospår är med andra ord nödvändiga, eftersom det är här som läsaren engageras i verkets realisering.<sup>35</sup> Om målet med textutdrag i undervisningen är att i någon mån skapa förutsättningar för eleven att utveckla olika lässtrategier, är därmed ett alltför komprimerat berättande en omväg.

## EXCERPT OCH FRAGMENT

Bland författarporträtten i *Svenska Direkt* 9 återfinns ett porträtt av Gustaf Fröding, som presenteras tillsammans med ett utdrag ur ett av sina litterära verk. Sektionen i vilken Fröding figurerar är tydligt litte-

raturhistorisk, det vill säga den presenterar ett urval författare och strömningar i kronologisk ordning och med viss kontextuell information om tidsperioden. Dikten i fråga, den välkända ”Den gamla goda tiden” från 1894, följs inte av frågor, vilket texter i den del av läroboken som kallas antologi gör. Dess funktion är att representera Frödings författarskap.

Dikten i sin helhet är mångstämmig. Förutom den huvudsakliga röst som vi här kan kalla poetens, inkluderar dikten ett tre strofer långt yttrande av en röst inifrån smedjan, ett anonymt ”vittne”.<sup>36</sup> Medan de inledande två strofernas rytmiska och fallande daktyliska karaktär speglar det repetitiva ljud och den produktivitet som kännetecknar livet på bruket, signalerar det citattecken som inleder tredje strofen en ny rytm av stigande jambisk karaktär. I takt med att mannens berättelse växer fram står det klart att livet på bruket är hårt, slitigt, dåligt betalt och att systemet är korrupt.

I läromedlet återges diktens inledande och avslutande strofer. Den längre textpassus som finns däremellan utesluts genom ett infogat [- - -]. Detta får till följd att smedens röst försvinner ur dikten.

Dikten, såsom den presenteras i läromedlet, lyder som följer:

Stjärnorna tindrade tysta för hundra  
år tillbaka och skogen sov  
Forsen dånade, hjulen dundrade;  
gnistorna sprakade,  
marken skakade,  
hammaren dunkade tung och dov

[- - -]

Forsen dånade, hammaren stampade  
överdundrade [*sic!*] knotets röst,  
ingen hörde ett knyst från de trampade,  
skinnade, plundrade  
ännu i hundra  
år av förtvivlan och brännvinströst.<sup>37</sup>



För vilken läsare som helst, och i synnerhet för en elev i årskurs 9 som sannolikt saknar erfarenhet av 1800-talslyrik, är det svårt att utifrån denna komprimerade version av dikten utläsa vilka ”de trampade” och ”skinnade” är. Inte heller är det kanske så märkvärdigt att ”ingen hörde ett knyst” från dem, eftersom de inte förekommer i dikten. Lite tillspetsat kan man säga att den komprimerade formen av dikten faktiskt tystar de förtryckta, utsätter dem för ett dubbelt förtryck genom att stycka upp den dikt som faktiskt ger dem röst.

Staffan Björck menar att dikten är ”ett stycke tendenspoesi genom att förmedla endast den ena sociala partens syn på saken”.<sup>38</sup> Björcks poäng är att det tendensiösa utgörs av själva berättelsen och ”en målmedveten ensidighet i valet och genomföringen av motivet”, snarare än av ”teoretiska reflexioner och deklamationer”.<sup>39</sup> I den mån som diktjaget liar sig med den smed som ges röst i tre av diktens strofer är detta riktigt, men likväl är dikten mångstämmig. Den svepande, allvetande och distanserade röst som inleder och avslutar dikten har en poetisk diktion som inte liknar smedens, en markant annorlunda vokabulär och rytm. Vidare bör det påpekas att det lyriska anslag som karaktäriserar poetens anonyma röst ger såväl resonans som auktoritet åt den andra, socialt markerade rösten. Även om de talar för samma sak och i samma ärende, är en viktig poäng att just lyriken här legitimerar en arbetares röst och inlemmar denna i diktens form. Detta sker dock genom att den formmässiga variationen i de tre strofer som omsluts av citattecken understryks.

Det är framför allt som ett kulturhistoriskt dokument som åskådliggör Fröding som en kanonisk svensk poet som dikten figurerar i läromedlet. I den mån den estetiska aspekten har relevans, torde ljudbilden i dikten och dess rullande rytm vara fokus. En viktig fråga är emellertid hur elevens möjlighet till litterär analys påverkas av den genväg genom dikten som läroboken stakar ut. Medan dikten i sin helhet ger en inblick i 1800-talets svenska bruksliv, kvinno-

syn, sociala förhållanden och kapitalism, ger den förkortade versionen endast antydningar om ett fåtal av dessa aspekter. Medan skillnaden mellan de två rösterna kan utgöra en ingång i dikten för eleven och vara till hjälp i analysen, ger den mer monologiska dikt som uteslutandet genererar ett i högre grad slutet intryck där ingången för eleven är långt ifrån uppenbar.

Vad betyder det att korta ned, hugga av och sammanfoga en dikt i nya konstellationer? Trots att det tydligt framgår att en passus uteslutits, läses de två strofer som kvarstår i lärobokens presentation av dikten med stor sannolikhet som en enhet. Måhända kan Frödings dikt i lärobokens format sägas lyfta fram form före innehåll, eftersom den dramatiska monologen har uteslutits. Den del av dikten som är mer diskursiv och berättande har därmed fått stå tillbaka för den mer igenkännbara poetiska diktion som karaktäriserar de inledande och avslutande stroferna. Den förkortande impuls som vi känner igen från behandlingen av *Robinson Crusoe* och *Gullivers resor* har här genererat ett motsatt resultat. Medan komprimeringen av prosatexterna resulterade i ett fokus på handlingen snarare än den litterära formen, gör komprimeringen av dikten att de poetiska kvaliteterna understryks på bekostnad av handlingen. Lärarhandledningen för *Svenska Direkt 9* ger vägledning i arbetet med dikter i klassrummet, och där understryks istället för form och genrekonventioner just dikters ”tolkningsutrymme”.<sup>40</sup> Den emfas på genreaspekter som genereras av det komprimerade diktutdraget kan dock ha att göra med genreförväntningar och de kompetenser som eleverna förväntas utveckla i relation till genre, vilket medför att en dikt ska vara igenkännbar som en dikt och möjlig att särskilja från en prosatext, som istället kännetecknas av just handlingens progression. Här är det på sin plats att påminna om kursplanens formuleringar om genrer, vilka klargör att svenskundervisningen ska betrakta genrer kontrastivt och med betoning på utmärkande drag och skillnader. I den komprimerade dikten blir skillnaden mellan en berättande, dialogisk text och en dikt överskådlig.

En dikt förväntas i allmänhet vara mer monologisk än en roman, medan Frödings dikt i dess helhet intar ett långt mer komplext förhållande till såväl epiken som dramatiken.

## HYBRIDISERING

Charles Dickens roman *Oliver Twist* (1837) tillhör sannolikt litteraturhistoriens mer allmänt kända texter. Romanen har använts som ungdomslitteratur i förkortad och bearbetad form, med bearbetningar av bland andra Maj Bylock och Anne de Graaf och i översättning av Margareta Grogarn för serien Lätta Klassiker. Samtida adaptationer till filmmediet har ytterligare bidragit till att sprida kunskap om romanens handling, med filmatiseringar av bland andra Roman Polanski 2005. Nog så viktig har förmodligen den tecknade Disneyversionen *Oliver & Company* (1988) varit. Som Julie Sanders påpekar kan en adaptation innebära vad hon kallar för ”trimming and pruning” och därmed utgöra redaktionellt arbete.<sup>41</sup> Men en adaptation kan givetvis också innebära en utökning av stoffet eller bidra med en kommentar på det ursprungliga materialet genom att utgöra en kritisk läsning. I såväl barnboksvarianten av *Oliver Twist* som Disneys version rör det sig emellertid främst om trimning av stoffet. Det som har behållits har varit det övergivna barnet och historien har handlat om barnets väg mot trygghet i tillvaron. De hotfulla karaktärer som försöker att hindra Olivers resa mot ett bättre liv utgör inslag i alla adaptationer, men det panorama av social kritik som Dickens roman presenterar i dess ursprungliga form och som är grundad i den situation som råder i 1800-talets England, får ofta ge vika för mer arketypiska gestaltningar av gott och ont. Därmed kan det också sägas att en del av det sociala patos som Dickens kommit att personifiera, och som gav upphov till kritik i hans samtid, inte finns kvar i en del adaptationer.<sup>42</sup> De många transformationer som *Oliver Twist* underkastats i populärkulturen och dess status som

allmänt känd berättelse – en status som verket delar med den tidigare nämnda *Robinson Crusoe* – medför att läromedel, liksom lärare, har att förhålla sig till en rad tidigare representationer i inlemmandet av verket i undervisningen.

Läromedlet *Plus* ägnar två uppslag åt *Oliver Twist* i *Grundbok 1* för årskurs 7. Dessa återfinns i delen ”Läs & upplev”, under rubriken ”De odödliga ungdomsböckerna”. Redan här har alltså en första transformation av Dickens roman ägt rum, om än en redan etablerad sådan, från en viktoriansk följetong avsedd för en vuxen läsekrets till en ungdomsroman. I avsnittet hänvisas också till den tillhörande antologin, som innehåller ytterligare ett ”smakprov” i form av ett längre utdrag ur en annan episod ur romanen med tillhörande frågor.<sup>43</sup> Avsnittet heter ”Han var ingen ficktjuv”, och utgörs, liksom lärobokens avsnitt, av en introducerande text följt av den litterära texten med en kort återberättande övergång mellan stycken i kursiv stil. I det följande kommer emellertid endast grundbokens *Twist*-uppslag att analyseras, eftersom det rör sig om olika episoder ur romanen.

Typografiskt markeras det faktum att en passage ur romanen återges i uppslaget genom att citattecknen är satta i blå färg. Denna passage är drygt 200 ord lång och inbäddad i ett återberättande av romanens handling.<sup>44</sup> Textpassagen ur romanen inramas av återberättande text vars funktion är att först situera textutdraget i handlingen och sedan leda läsaren till romanens upplösning. Avsnittet är därför sammantaget en hybrid mellan antologins textutdrag och det litteraturhistoriska återberättandet. Därmed kan vi tala om en alternering mellan vad Kristina Danielsson och Staffan Selander kallar för en pedagogisk text ”som producerats i syfte att användas i ett mer eller mindre formellt lärande” och en litterär text.<sup>45</sup> Även om det finns flera invändningar att göra mot en särskiljning mellan litterär text och annan text, kan Antoine Compagnons beskrivning av en språklig distinktion, grundad i formalismen, vara till hjälp här: ”The ordinary use of language quickly tries to obliterate



the fact that it is understood (it is transitive, imperceptible), while literary usage cultivates its own opacity (it is intransitive, perceptible).”<sup>46</sup> Lärobokstexten kan visserligen med sin begreppstäthet stundtals sägas vara svårgenomtränglig, men målet med framställningen är att bringa reda i de nämnda begreppen genom ett språk som är lättförståeligt. Den strävan efter ”minsta gemensamt språk” som Lennart Berglund nämner som utmärkande för läroboksspråket är ett exempel på en tydlig skillnad gentemot det litterära verkets principer.<sup>47</sup>

I anslutning till utdraget ur *Oliver Twist* finns ett antal diskussionsfrågor för eleverna att arbeta med. Dessa frågor rör dock inte i första hand den passage ur romanen som återges, utan istället det parafraiserande, sammandragna handlingsreferatet i vilket excerpten ligger inbäddad. Den första frågan hänvisar till en av Dickens formuleringar i romanen,<sup>48</sup> men denna finns emellertid inte med i avsnittet: ”Dickens skriver att pojkar hos mr Bumble aldrig behövde diska sina matskålar. Vad menas med det?”<sup>49</sup> Visserligen utgörs textutdraget av den berömda grötscenen, vilket gör frågan möjlig att besvara, men hänvisningen är likväl till en specifik formulering – det Dickens skriver – som ligger utanför utdraget och inte heller nämns i lärobokstexten. Frågor om de skurkaktiga karaktärerna Fagin och Olivers halvbror Monks, som försöker driva Oliver in i kriminalitet för att få hans arv, faller helt utanför textutdraget och är istället enbart kopplade till lärobokstexten. Detta är heller inte något unikt fall: som Sten-Olof Ullström framhåller är läromedlens frågor i relation till litteratur ”både riktade mot själva lärobokstexten och mot de fiktioneller sakprosatexter som ingår”.<sup>50</sup> I Dickens-avsnittet är däremot utsnittet ur den litterära texten så inorporerat i läromedelstextens återberättande att det inte nödvändigtvis står klart för eleven att frågan ställs till läromedelstexten istället för till Dickens verk. De typografiska markörer i form av förstorade citattecken i kontrasterande färg som utmärker den litterära texten signalerar visserligen att en annan diskurs

tar vid, men eftersom målet med lärobokstextens återberättande är att skapa en tillsynes sömlös övergång, vilket medför ökad koherens för eleven i läsningen, blir distinktionen mellan litterär text och sammanfattning av en litterär text oklar. Det sistnämnda stärks också av frågeformuleringarna.

Betraktad i ljuset av Anders Öhmans dialogiska modell där en elev måste ha tagit del av hela det yttrande som texten utgör för att kunna svara på den, är en hybridtext som Dickens-avsnittet en potentiell utmaning för läsaren. En sådan princip om ett fullständigt yttrande skulle med nödvändighet utesluta mycket av skolans textarbete, eftersom excerpter utgör en väsentlig del av textkonsumtionen för eleverna. Kanske är det av den anledningen som Öhman ändå dock medger att diskussion av fragment kan komma ifråga, men under förutsättning att både läsaren och läraren är medvetna om vad det är som de förväntas svara på. Med andra ord bör det framgå att det i så fall är lärarens eller lärobokens utsaga om texten som fullständigt yttrande som är objektet för diskussionen, snarare än textens yttrande.<sup>51</sup> Ett sådant fall utgör, menar jag, Dickens-sektionen i *Plus*.

Dickens roman publicerades som följetong, vilket innebär att samtida läsare fick ta del av berättelsen episod för episod och per definition i form av fragment av den framväxande helheten. Detta faktum skulle kunna tala för möjligheten att använda endast ett kapitel, en episod, för att inkludera verket i undervisningen. Kapitlet ifråga skulle i sådana fall kunna betraktas som en enhet som i sig utgör ett fullständigt yttrande. I *Plus* grundbok är det emellertid inte ett kapitel ur romanen som erbjuds för läsning, utan ett fragment om drygt 200 ord, som stötts upp av ett återberättande av romanens handling, inklusive upplösningen. Därmed ligger fokus i läromedlet på handlingen och inte på intrigen eller narrationen. Med Eagletons ord betyder detta att språkets konstitutiva roll i det litterära verket förbises: ”Part of what we mean by a ‘literary’ work is one in which *what* is said is to be taken in terms of *how* it is said. It is the kind

of writing in which the content is inseparable from the language in which it is presented.”<sup>52</sup> I lärobokens återberättelser är det framför allt *story* som framhålls på bekostnad av *plot* och *narrative*. Med andra ord möjliggör lärobokstexten snarare en läsning av *vad* som sägs än av *hur* något sägs, vilket innebär att en majoritet av de lässtrategier som understryks i läroplanen inte kan utvecklas genom det valda materialet.

## LÄSA PÅ, MELLAN OCH UTAN RADERNA

Det som analysen av de här föreliggande läroboksexemplen visar är framför allt en spänning mellan närläsningens praktiker, vilka syftar till en noggrann läsning av en text där bland annat formella aspekter tydliggörs, och en önskan om en övergripande förståelse av verket som helhet. Fragmentet kan, om det studeras i detalj, generera vad Michael Tengberg kallar för ”förståelse på *lokal nivå* i texten”, medan de sammanfattningar som läroboken erbjuder för att stötta fragmentet kan ses som försök att bidra till förståelse på en ”*global nivå* i texten” genom att ersätta läsningen av hela texten med återberättande.<sup>53</sup>

Den komprimerade remedieringen av romanerna medför, liksom den hybridisering som produceras i sammansmältningen av textutdrag och återberättande lärobokstext, en betoning på romanernas handling, vilken ses som både åtkomlig och reproducerbar oaktat den språkliga framställningen. Dessutom leder den

till en emfas på kunskap *om* ett litterärt verk, snarare än det litterära verkets tillblivelse i läsakten, vilken endast är möjlig genom att texten upplevs i läsning. För det poetiska verket råder en något annorlunda praktik, där istället de igenkännbara poetiska greppen fokuseras, så att formen blir överordnad en eventuell berättelse. Även här är det dock främst fråga om kunskap *om* det litterära verket, här betraktat som representant för en genre i vilken just formen träder fram som textens kärna. Komplexiteten, den som kännetecknar det litterära verkets elasticitet i tolkning över tid, får i samtliga fall ge vika för mer rättframma drag som kan lyftas fram i de avkortade former som läroboken medger.

Vad innebär det att läsa på och mellan raderna och att tolka dolda budskap – de olika nivåer som betygsstegen talar om – med det läroboksmaterial som här diskuteras? Läsning på raderna är förstås möjlig, med reservation för att antalet rader är kraftigt reducerat jämfört med originaltexterna. Läsning mellan raderna kan ta sig helt nya uttryck när de korta utdragen skapar nya tomrum som nödvändiggör slutledningar. Att tolka dolda budskap, till sist, innebär här att fundera över det som tagits bort, som blivit dolt i transformationen från litterärt verk till lärobokstext, samt att läsa ut originaltextens anslag genom det nya lager som omarbetningen genererat och som stundtals innebär en avgörande förändring i ton och berättarröst. Det som de här analyserade lärobokstexterna kräver är en helt annan praktik: att läsa *utan* raderna.

## NOTER

1. Lars Brink påpekar att lärare undervärderar läromedlens betydelse i relation till den egna undervisningen, och att den alltså är större än vad många lärare uppger. Se Lars Brink, ”Skönlitteraturens väg till klassrummet. Om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning”, i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009, s. 60.
2. Aya Stehager, ”En läromedelsredaktörs perspektiv på urval av

litterära texter i svenskläromedel för gymnasiet”, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2015:2–3, s. 63.

3. Enligt Kungliga Bibliotekets undersökning av skolbiblioteken i Sverige saknade en av sex elever helt tillgång till skolbibliotek, medan hälften av Sveriges skolelever saknade ett bemannat skolbibliotek. Detta trots att tillgång till skolbibliotek är ett krav enligt 2011 års skollag. Se *Skolbibliotek 2012*, Stockholm: Kungliga Biblioteket, 2012, s. 4.

4. Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, diss. Uppsala: Uppsala universitet, 1992, s. 280f.
5. Christoffer Dahl, *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*, diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015, s. 273.
6. Anders Öhman, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, Malmö: Gleerups, 2015, s. 144.
7. Dahl 2015, s. 282.
8. Caroline Graeske, "Vidgade kunskapsklyftor? Fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011", i *Utbildning & Lärande*, 2013:1, s. 43.
9. Pär-Yngve Andersson, "Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?", i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3–4, s. 93.
10. Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*, 3 uppl., Stockholm: Skolverket, 2016, s. 250.
11. *Ibid.*, s. 251.
12. *Ibid.*, s. 251.
13. Elizabeth M. Knutson, "Teaching Whole Texts. Literature and Foreign Language Reading Instruction", i *The French Review*, 1993:1, s. 15.
14. Grundböckerna refererar inte till de två antologier som finns i serien, *Texter Direkt – rakt in i hjärtat* (2012) och *Poesi Direkt* (2012), vilka heller inte innehåller utdrag ur de skönlitterära texter som behandlas i denna undersökning och som därmed lämnas därhän.
15. För en ingående beskrivning av romanens transformationer, se Teresa Michals, *Books for Children, Books for Adults. Age and the Novel from Defoe to James*, New York: Cambridge University Press, 2014, s. 19–61. Michals påpekar att just medieformatet, i synnerhet populära skillingtryck av romanen, har spelat en avgörande roll för dess etablering som barn- och ungdomsbok (s. 35).
16. För en genomgång av den grafiska romanens potential i klassrumssammanhang vad gäller adaptationer av litterära klassiker, se Stephen E. Tabachnick och Esther Bendit Saltzman, "Introduction", i Stephen E. Tabachnick och Esther Bendit Saltzman (red.), *Drawn From the Classics. Essays on Graphic Adaptations of Literary Works*, Jefferson NC: McFarland, 2015, s. 10. Läroboksexemplet faller emellertid inom ramen för det som de benämner med det mer generella begreppet *comics* och som också använts för adaptation av klassiker. Till skillnad från den grafiska romanens expansiva behandling av stoffet betonar Tabachnick och Saltzman emellertid hur de sistnämnda har en tendens till komprimering, vilket leder till serier som är "simplified and abridged in terms of both incident and language, to the extent that the adaptation sometimes bore little resemblance to the original outside of basic plot and characters" (s. 4f.).
17. Skolverket 2016, s. 250f.
18. Cecilia Peña och Lisa Eriksson, *Grundbok Svenska Direkt 8*. Stockholm: Sanoma Utbildning, 2011, s. 329.
19. *Ibid.*, s. 329.
20. *Ibid.*, s. 240f.
21. Henrik Lange, *80 romaner för dig som har bråttom*, Stockholm: Kartago, 2007, s. 159.
22. Peña och Eriksson 2011, s. 241.
23. Henrik Lange, *96 romaner för dig som fortfarande har bråttom*, Stockholm: Kartago, 2009, s. 97.
24. Terry Eagleton, *How to Read Literature*, New Haven: Yale University Press, 2013, s. 85.
25. Derek Attridge, *The Singularity of Literature*, London & New York: Routledge, 2004, s. 97.
26. Peña och Eriksson 2011, s. 328.
27. Begreppet kanon förklaras i det litteraturhistoriska avsnittet, och definieras då som "ett samlingsord för de böcker, pjäser och dikter som anses ha haft särskilt stor betydelse för människorna i ett visst land". Se Peña och Eriksson 2011, s. 203.
28. Paul Cobley, *Narrative*, London & New York: Routledge, 2001, s. 5.
29. Skolverket 2016, s. 256.
30. Wolfgang Iser, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.
31. Peña och Eriksson 2011, s. 328.
32. Cecilia Peña, Lisa Eriksson och Laila Guvå, *Lärohandledning Svenska Direkt 8*, Stockholm: Bonnier Utbildning, 2011, s. 2.
33. Beata Agrell, "Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur", i Staffan Thorson och Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 39.
34. Peña och Eriksson 2011, s. 328.
35. Cobley 2011, s. 12.
36. Sven Arne Bergmann, "'Den gamla goda tiden' – en dikt om tystnad", i *Samlaren*, 2000:121, s. 100.
37. Cecilia Peña, Lisa Eriksson och Laila Guvå, *Grundbok Svenska Direkt 9*, Stockholm: Sanoma Utbildning, 2012, s. 147. Citatet har här tagits från lärobokstexten, eftersom den skiljer sig åt från originalet på en del punkter. Förutom det felaktigt återgivna "överdunderande" i diktens sista strof, skiljer sig

- lärobokens version av dikten från originalet främst vad gäller skiljetecken, t.ex. frånvaron av punkter vid två radslut i den första strofen och det semikolon som i läroboken fått ersätta ett vanligt kommatecken i första strofen, vilket kan sägas innebära en starkare markering om paus i läsningen än enjambementet och katalogen i strofen medger.
38. Staffan Björck, *Romanens formvärld. Studier av prosaberättares teknik*, Natur & Kultur: Stockholm, 1970, s. 28.
  39. Björck 1970, s. 28.
  40. Cecilia Peña, Lisa Eriksson & Laila Guvå, *Lärohandledning Svenska Direkt 9*, Stockholm: Sanoma Utbildning, 2012, s. 20.
  41. Julie Sanders, *Adaptation and Appropriation*, London & New York: Routledge, 2006, s. 18.
  42. William Makepeace Thackeray hörde till dem som kritiserade Dickens för att han framkallade läsarens sympati för tjuvar: "The street-walker may be a very virtuous person, and the robber as brave as Wellington; but it is better to leave them alone, and their qualities, good and bad." "Catherine: a Story", i *Fraser's Magazine for Town and Country*, 1840:21, s. 211.
  43. Kerstin Erlandsson-Svevar och Hans Thorbjörnsson, *Plus Antologi 1*, Stockholm: Bonniers, 2003, s. 3. I lärohandledningen framträder tydligt ambitionen att, vid sidan av "litterär allmänbildning", "ge eleverna läsupplevelser [som] ska locka dem att läsa hela verk". Kerstin Erlandsson-Svevar och Hans Thorbjörnsson, *Plus lärobok 1*, Stockholm: Bonniers, 2003, s. 46.
  44. I såväl grundboken som antologin är det Margareta Ångströms översättning av romanen från 1975 som används. Därmed är det alltså inte en återberättad eller förkortad version som ligger till grund för utdragen.
  45. Kristina Danielsson och Staffan Selander, *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*, Malmö: Gleerups, 2014, s. 18.
  46. Antoine Compagnon, *Literature, Theory, and Common Sense*, övers. Carol Cosman, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004, s. 23.
  47. Lennart Berglund, *Lärobok om läroböcker*, Uppsala: Läromedelsförfattarnas förening, 1991, s. 52.
  48. Formuleringen som frågan hänvisar till lyder i originalet som följer: "The bowls never wanted washing. The boys polished them with their spoons till they shone again (which never took very long, the spoons being nearly as large as the bowls) [...]." Charles Dickens, *Oliver Twist* (1838), London: Penguin Books, 1985, s. 56.
  49. Erlandsson-Svevar och Thorbjörnsson 2003, s. 69
  50. Sten-Olof Ullström, "Frågor om litteratur. Om uppgiftskulturen i gymnasieskolan", i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009, s. 122.
  51. Öhman 2015, s. 143f.
  52. Eagleton 2013, s. 3.
  53. Michael Tengberg, "Teoretisk bakgrund", i Michael Tengberg och Christina Olin-Scheller (red.), *Läsa mellan raderna*, Malmö: Gleerups, 2016, s. 27.

## SUMMARY

### Reading Without Lines. Transformations of Literary Texts in Textbooks

While textbooks and teaching materials within the high-school subject of Swedish have been the focus of several studies, the transformations that literary works undergo as they are incorporated into teaching materials warrant further consideration.

Research has shown that the subject of Swedish in schools has been subject to fragmentation as its scope has expanded. Such fragmentation has also been shown to affect the way learning materials such as textbooks and anthologies present literary works to pupils. This article considers the textual transformations that literary texts undergo in their transition from originals to textbook material, with a particular emphasis on processes such as remediation, fragmentation, exclusion and hybridization. What kind of text are pupils in schools actually reading when they open their textbooks? What is the relationship between the original literary work and the excerpt commonly found in textbooks and anthologies? While empirical studies of classroom situations have yielded considerable insight into learning processes, as well as literacy and reading, this study focuses on the text itself by describing and theorizing the implications of textual transformations for the study of literature.

Through an analysis of literary works from three different schoolbooks in the subject of Swedish for year 7, 8, and 9, the article illustrates and problematizes various aspects of textual transformations as it relates to the curriculum, Lgr 11.

**Keywords:** textbooks, Swedish, literature in schools, didactics, textual transformations