

Sammlaren

Tidskrift för forskning om
svensk och annan nordisk litteratur
Årgång 137 2016

I distribution:
Eddy.se

Svenska Litteratursällskapet

REDAKTIONSKOMMITTÉ:

Berkeley: Linda Rugg

Göteborg: Lisbeth Larsson

Köpenhamn: Johnny Kondrup

Lund: Erik Hedling, Eva Hættner Aurelius

München: Annegret Heitmann

Oslo: Elisabeth Oxfeldt

Stockholm: Anders Cullhed, Anders Olsson, Boel Westin

Tartu: Daniel Sävborg

Uppsala: Torsten Petterson, Johan Svedjedal

Zürich: Klaus Müller-Wille

Åbo: Claes Ahlund

Redaktörer: Jon Viklund (uppsatser) och Andreas Hedberg (recensioner)

Biträdande redaktör: Ljubica Miočević

Inlagans typografi: Anders Svedin

Utgiven med stöd av

Svenska Akademien, Vetenskapsrådet och Sven och Dagmar Saléns Stiftelse

Bidrag till *Samlaren* insändes digitalt i ordbehandlingsprogrammet Word till info@svelitt.se. Konsultera skribentinstruktionerna på sällskapets hemsida innan du skickar in. Sista inlämningsdatum för uppsatser till nästa årgång av *Samlaren* är 15 juni 2017 och för recensioner 1 september 2017. *Samlaren* publiceras även digitalt, varför den som sänder in material till *Samlaren* därmed anses medge digital publicering. Den digitala utgåvan nås på: <http://www.svelitt.se/samlaren/index.html>. Sällskapet avser att kontinuerligt tillgängliggöra även äldre årgångar av tidskriften.

Svenska Litteratursällskapet tackar de personer som under det senaste året ställt sig till förfogande som bedömare av inkomna manuskript.

Svenska Litteratursällskapet PG: 5367–8.

Svenska Litteratursällskapets hemsida kan nås via adressen www.svelitt.se.

ISBN 978–91–87666–36–0

ISSN 0348–6133

Printed in Lithuania by
Balto print, Vilnius 2017

ske kan kallas det långa sekelskiftet. Avhandlingen lyfter også fram två aspekter av romanen om den nya kvinnan som ännu inte utvecklas i särskilt hög grad av den svenska forskningen: hur religionen inte endast är en patriarkal maktregim, utan också kan fungera som ett sammanhang där det kvinnliga subjektet kan få utrymme för sitt begär, samt att eugeniken var viktig även för sekelslutets feministiska ideologer och författare i Sverige. Som framhålls i avhandlingen opererade kvinnorörelsen över nationsgränserna, litteratur cirkulerades och både återspeglade och påverkade diskussionen om kvinnans emancipation. Forskningen om Gabriele Reuter är på svenska mycket sparsam, och Grete Meisel-Hess författarskap har, vad jag kunnat se, heller inte beaktats av den svenska forskningen på många år, sedan Ellinor Melanders pionjärsats 1990. Till avhandlingens styrkor hör att den öppnar för komparativa perspektiv mellan de svenska och de tyska författarskapen. Den tydliggör hur idéströmningar färdades, och synliggör de många likheterna mellan hur tankar kring emancipation och modernitet formulerades i Sverige och Tyskland. Avhandlingen bidrar på detta sätt till att fylla en del av de kunskapsluckor som fortfarande existerar när det gäller europeiska transnationella idéer, kulturella gemenskaper och estetiska strömningar.

Jenny Bergenmar

Christoffer Dahl, *Litteraturstudiets legitimeringar. En analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet. Göteborg 2015.

I en tid der skjønnlitterære tekster er i sterk konkurranse med sakprosa i svenskfaget, er en studie av hvordan litteraturstudiet legitimeres i en utdanningskontekst høyst relevant og nødvendig. Christoffer Dahls avhandling *Litteraturstudiets legitimeringar* (2015) intenderer å utforske hvorvidt og i hvilken grad litteraturstudiet gis rom i dagens svenske gymnas. Dette gjøres ved å analysere relasjonene mellom verbalspråket og bilder i læremidler.

Avhandlingen plasserer seg innenfor feltet litteraturdidaktikk og litteraturvitenskap, med tråder til lingvistikk og sakprosaforskning. Utgangspunktet er den plass litteraturstudiet har i svenskemnet i gymnasiet – det vi i Norge omtaler som videregående opplæring, studieforberedende program.

Litteraturstudiet og endringer innenfor dette ses opp mot det faktum at medieteknologien har ført til annen vektlegging av litteratur og andre lesemåter og undervisningsformer enn tidligere. Empirisk material er fem litteraturantologier eller svenskbocker der litteratur har en framtrædende plass. Det er snakk om trykte læremidler, og her ligger en klar begrensning av avhandlingens empiri. Utvalget av bøker relaterer seg til året 2012, og det som da fantes i det svenske lærebokmarkedet.

Begrepet "legitimering" danner en rød tråd gjennom avhandlingen, og begrepet diskuteres med utgangspunkt i forskning av Boel Englund, Magnus Persson, Lotta Bergman, Theo van Leeuwen og andre. Det som studeres, er *ikke* det som faktisk skjer i klasserommet, men hva lærebøkene byr fram som muligheter når det gjelder lesing av og arbeid med skjønnlitterære tekster. Avhandlingen reflekterer også over den spenningen som ser ut til å finnes mellom læreplanenes formuleringer og lærebøkernes betoning av betydningen av å lese litteratur og det ungdommer i gymnasieskolen mener om dette. Herunder vises det til andre undersøkelser, for eksempel Bergmans, og det kan innvendes at en mindre undersøkelse ved hjelp av intervjuer med gymnasieskoleelever ville ha styrket argumentasjonen i avhandlingen.

Avhandlingen beveger seg diakront ved å undersøke hva andre studier har funnet om utviklingen av skjønnlitteraturens posisjon i svenskemnet i skolen. Selve avhandlingen er imidlertid synkront orientert i og med at den har nedslag i bøker fra ett bestemt år (2012). Det senmoderne samfunnet med en tiltakende multimodalitet i læremidler og den skarpe konkurransen i markedet diskuteres med utgangspunkt i de fem valgte lærebøkene.

Teoretisk anvender avhandlingen Michael Hallidays tre metafunksjoner, Perssons seks legitimeringsposisjoner og intertekstualitetsperspektiver. Intensjonen med avhandlingen er å videreutvikle det litteraturdidaktiske feltet metodisk. Det oppgis å være fire innfallsvinkler for analyse: paratekstene (forside og forord), bildene i læremidlene, forfatterutvalget og selve litteraturutvalget. Legitimeringene belyses diakront ved å bli relatert til og diskutere tidligere forskning på feltet, men avhandlingen inneholder i tillegg en synkron sammenlikning av de fem bøkene. Avhandlingen søker å besvare disse forskningsspørsmålene: 1. Hvilke typer av legitimeringer av litteraturstudiet dominerer i læremidlene og hvordan realiseres disse legitimeringene i skrift og bilde? Hvilke forandringer over tid kan ses og

hvordan kan disse forstås? Og: 2. Hvilke likheter og ulikheter kan identifiseres mellom læremidlenes legitimeringer og hvordan uttrykkes disse i skrift og visuelt?

Avhandlingen er delt inn i 8 kapitler, der kapittel 2 omhandler teoretiske utgangspunkter, kapittel 3 tar opp tidligere forskning, mens kapitlene 4 til 7 konsentrerer seg om resultatene av undersøkelsene/analysene. Nærmere bestemt analyserer kapittel 4 paratekster og hvordan skrift og bilde samspiller for å realisere legitimeringene, mens kapittel 5 undersøker hva bildene representerer. Kapittel 6 ser på hvilke forfatterskap som dominerer over tid, for så å analysere et utvalg av forfatterskapene som får størst plass synkront. Kapittel 7 handler om utvalget av tekster, mens det avsluttende 8. kapitlet inneholder en diskusjon som intenderer å besvare forskningsspørsmålene.

Når materialet består av fem svensk-bøker relatert til ett år, kan utvalgsprinsipper diskuteres. Dahl hevder i avhandlingen at forlagene ikke vil ut med salgstall (22). Utvalgsspørsmål er alltid kompliserte, og enhver forfatter av en avhandling må foreta relevante og tjenlige valg av empirisk material slik at resultatene kan bli reliable og valide. Når valget i denne avhandlingen falt på læremidler fra de største svenske forlagene, som alle er blitt trykt i stadig nye opplag og dermed er blitt markedsført som ”populære”, kan man trekke den slutning at utvalget kan anses som representativt. Dahl hevder i avhandlingen at dette tyder på at bøkene har ”et innehåll som lärarna och skolorna anser vara lämpligt i undervisningen” (sst.). En avgrensning i avhandlingen ligger i at det er snakk om basislæremidler, det vil si bøker som inngår i en læremiddel-pakke der innholdet primært er tenkt for kursmål i fagene Svenska 1, 2 og 3. En annen begrensning ligger dessuten i at det bare er snakk om studieforberedende program, ikke yrkesforberedende program eller studieretninger. Begrunnelsen for dette er at det litterære innholdet i lærebøkene for studieforberedende program er mer omfattende enn i bøker beregnet for yrkesforberedende program. Bare de delene av lærebøkene som handler om litteratur, er tatt med for analyse; ikke deler som omhandler lingvistisk orienterte emner som språkhistorie, grammatikk, språksosiologi eller dialektologi. Lærebøkene som avhandlingen har valgt som empirisk material, er: Danielsson & Siljeholm: *Svenska i tiden B röd*, 2. opplag (2003), Eriksson, Green & Lundfall: *Om Tidevarv. Litteraturbok B* (2004) + *Om Texter. Antologi B*, Bayard & Sjöbeck: *BRUS*

#01. *Din guide till litteraturen och språket* (2006) + (2007) + *Antologin*, Cederholm & Danell: *Känslan för ord. Svenska B* (2007) + *Texter med känsla* (2009) og Skoglund: *Svenska timmar – Litteraturen* + *Antologin* (2012). Av disse læremidlene er det kun ett som er blitt introdusert på markedet etter GY11, mens de øvrige er skrevet i henhold til forrige læreplanverk.

I avhandlingen brukes begrepet ”læremiddel” fordi både tekstbok og antologi tas med i analyser og diskusjoner. Her savnes en mer utdypende forklaring, da det også sies at der det er lempelig, så anvendes begrepet ”lærebok”. Læremiddelbegrepet kunne ha vært problematisert og drøftet med utgangspunkt i både nordisk og tysk forskning. Dahl trekker inn Staffan Selanders læremiddelbegrep, men det gjøres med utgangspunkt i den eldre avhandlingen fra 1988, der begrepet defineres som en ”pedagogisk tekst”. Dette begrepet har blitt gjenstand for diskusjoner i en rekke fagmiljøer i Norden og land utenfor Norden. Det hevdes i avhandlingen at ”inte alla läromedel kan klassificeras som det Staffan Selander benämner en pedagogisk text” (26). Dette blir utdypet med å sitere Selander, men det gjøres en liten omskrivning av Selanders resonnement ved å si at ”pedagogiske texter utmärks av att de är producerade för en bestämd institutionaliserad användning, de struktureras i enlighet med vissa pedagogiska krav vilket kräver ett urval och avgränsning och de ska förklara kunskaper som läraren ska kunna pröva och kontrollera” (26–27). Siden Selander senere har utvidet, supplert og også modifisert sitt ”pedagogisk tekst”-begrep, kunne avhandlingen ha bidratt med en nærmere spesifisering av begrepet. Selander har eksempelvis kommet med en kategorisering som deler tekstene inn i tekster *om* pedagogisk undervisning, tekster *for* pedagogikk/undervisning og tekster *i* undervisning. Selander har dessuten gitt en ytterligere refleksjon over begrepet ved å se på pedagogisk tekst som et særskilt aspekt av det han benevner som ”kulturell artefakt”. Dermed kategoriserer Selander etter ”’första ordningens artefakter’ – föremål av bearbetet råmaterial”, ”’andra ordningens artefakter’ – redskap, modeller och rum” og ”’tredje ordningens artefakter’ – vetenskapliga, pedagogiska og ideologiska texter”. De pedagogiske tekstene deler Selander videre inn i typer; type 1 som er ”tilkommen inom ramen för en utbildningsinstitution”, og type 2 som er ”inriktad på upplysning/lärande i ett vidare sammanhang”. I denne sammenheng anvendes i avhandlingen også

Boel Englunds typologi der det er tale om "primærtekster" (litteraturutvalg, tekster skrevet for andre formål), "sekundærtekster" (metafunksjonelle tekster som kommentarer og forklaringer) og "pedagogiske primærtekster" (arbeidsoppgaver, lærerveiledninger, forord etcetera). Englunds kategori "pedagogiske primærtekster" blir i avhandlingen sett i sammenheng med Gérard Genettes begrep "paratekster", et begrep som indikerer de omkringliggende tekstene som gir informasjon til og om en hovedtekst. En grundig diskusjon av relasjonene mellom Selanders, Englunds, Genettes og Dahls egne begreper/definisjoner kunne være av stor interesse for det tekstvitenskapelige feltet, men avhandlingen tematiserer bare i liten grad slike forbindelseslinjer.

I avhandlingen anses læremiddelet som en "faktiv tekst" (28) ut fra Christian Mehrstams refleksjoner om en veksling mellom primærtekster som representerer fiksjon og sekundærtekster som ses på som faktive. Dette blir belagt i avhandlingen med følgende argumentasjon: "men alla primärtexter i en litteraturhistoria är inte fiktionstexter. Bland dessa finns också gener som dagböcker, historiska romaner eller litterära kröniker som både rymmer fiktion och fakta. Därtill kan sekundärtexten stilistiskt växla mellan förhållandevis redogörande prosa och drag från fiktionen med bildspråk och dramatiserande beskrivningar" (sst.). Dahl fastslår at læremidler er mangefasetterte og sammensatte tekster, og at legitimeringene for skjønnlitteraturen av den grunn må få ulike uttrykk. Avhandlingen dreier derfor diskusjonen inn på et interessant og utfordrende "minefelt" der sjangere, teksttyper, funksjoner og intensjoner er krysser hverandre. Ytterligere kompleks blir argumentasjonen når det er åpenbart at avhandlingen baserer seg på et utvidet tekstbegrep, det vil si at for eksempel bilder anses som tekster. Et multimodalt tekstsyn kommer slik sett i spill i avhandlingen.

Avhandlingen utreder legitimeringsbegrepet på en grundig og innsiktsfull måte, der Theo van Leeuwens utlegning av begrepet danner utgangspunktet. Det argumenteres med at det skal foretas en åpen innholdsanalyse basert på Magnus Perssons typologi, samt at Bengt-Göran Martinsson og Anders Palms studier har bidratt til analysen/-e. En slik analytisk tilgang vitner om et rasjonelt og funksjonelt valg, men likevel kan man undre seg over at Dahl har satt Furhammars typologi i en note (30) istedenfor å inkludere denne i betraktningene omkring analysen.

Perssons seks legitimeringstyper knytter seg til motsetninger som svak-sterk, eksplisitt-implisitt, positiv-negativ, til spørsmål om litteraturlesningens egenverdi, hvorvidt legitimeringene er formulert i individuelle eller sosiale termer og hvorvidt det finnes innholdsmessige motivering i lærebøkene (eksempelvis estetiske, etiske, eksistensielle eller politiske). Disse legitimeringstypene/-spørsmålene er svært innholdsrelaterede, noe Dahl også understreker i avhandlingen. En intensjon med avhandlingen er å øve kritikk på dette feltet og videreutvikle eller tydeliggjøre disse typene eller spørsmålene. Dahl gir uttrykk for at det er det siste av de seks legitimeringsspørsmålene som har forrang, samt at det er produktivt å kombinere hva som legitimeres, det vil si utvalget av tekster, med hvordan dette utvalget legitimeres rent språklig. I denne sammenheng uttrykker Dahl et ønske om å anlegge et sosio-semiotisk språksyn etter Halliday-skolen med anvendelse av Hallidays tre metafunksjoner, det vil si den ideasjonelle (field), den interpersonelle (tenor) og den tekstuelle (mode) som alle spiller sammen i en situasjonskontekst. I avhandlingen sies det imidlertid at "[t]exters betydelse bestäms också av det sociala sammanhang de uppstår i, det vill säga situationskontexten. I den här studien gör jag ingen specifik analys av situationskontexten" (35). Det åpenbares i denne sammenheng en diskrepans mellom påpekingen av situasjonskontekstens betydning og understrekningen av at avhandlingen ikke byr på noen spesifikk analyse av denne konteksten. Avhandlingen er likevel tematiserende når det gjelder betydningen av kulturkonteksten, når de ulike legitimeringene realisert i de enkelte læremidlene skal studeres. Her blir det vist til Theo van Leeuwen som hevder at tradisjonell semiotikk forutsetter en sterk kopling mellom det betegnedte og betegneren, signifikat og signifikant, mens sosialsemiotikken stiller seg kritisk til dette. Kritikken går, slik Dahl tolker van Leeuwen, særlig ut på at tegnet på forhånd blir gitt en bestemt mening og ikke blir influert av dets bruk. Nå kan det innvendes at også de Saussure var klar over at forbindelsen mellom et tegn og det tegnet stod for, måtte underlegges en viss grad av tolkning. Denne drøftingen av semiotikk holdt opp mot sosialsemiotikken fører over til avhandlingens modalitetsbegrep. Dette begrepet forklares slik i avhandlingen: "När semiotiska resurser organiseras systematiskt talar man om en semiotisk modalitet. Den multimodale analysen undersöker hur semiotiska modaliteter förhåller sig till varandra, till exempel mellan skrift och bild." I

denne sammenhengen bringes begrepet ”skriftelement” inn – skriftspråklige og visuelle enheter (36–37). Begrepet semiotisk modalitet kan innebære flere typer tegnsamspill, som eksempelvis at ulike bokstaver eller lyder er i samspill, slik at ord og uttrykk formes; det kan også være at bokstavers innbyrdes rangordning indikerer et slikt samspill. Her kan faktorer som font, layout, lokalisering i overskrifter og/eller som del av en løpende tekst være av betydning. Dermed blir skriftelement et egnet begrep i diskusjonen om hva som konstituerer en semiotisk modalitet.

Avhandlingen trekker i flere resonnementer inn intertekstualitetsbegrepet, men en utfyllende diskusjon av selve begrepet har ikke blitt gitt plass. Det vises kort til begrepet opphavskvinne, Julia Kristeva, og det finnes en rask kopling til Mikhail Bakhtin. Selve begrepet forklares ved at det hevdes at det er snakk om ”samband mellom ulike tekster”, med referanse til Jay Clayton og Eric Rothstein. Avhandlingen fastslår at intertekstualitetsområdet er stort og uoversiktlig, og i en note blir det oppfordret til å forholde seg til Graham Allans bok *Intertextuality* (38). Graham Allans bok er imidlertid en grunnbok, og avhandlingen hadde vunnet på å trekke på andre kilder. Av nordiske og nord-europeiske forskere kunne for eksempel både Manfred Pfister og Gunhild Agger ha vært trukket inn i en drøfting av selve begrepet og for en potensiell avgrensning av det samme.

Dahl baserer seg på en rekke svenske studier når avhandlingen omtaler tidligere forskning på læremidler. Monica Reichenbergs oversiktsstudie over læremiddelforskningsfeltet er av særlig betydning i denne sammenhengen fordi den viser at vekten innenfor denne forskningen klart ligger på produktorienterte studier. Om skiftene i legitimeringer og litteratursyn viser Dahl spesielt til litteraturviterne Bengt Göran Martinsson og Boel Englund. Andre forskere som også inkluderes i denne drøftingen er Annica Danielsson, Lars Brink og Magnus Persson. Det er naturlig at Dahl i særlig grad er opptatt av Perssons resonnementer i og med at avhandlingen bruker Perssons seks legitimerings spørsmål strukturelt og analytisk når empirien behandles. Dahl har dessuten i sin licentiatavhandling fra 2010 analysert læremidlet BRUS, som også er del av avhandlingens empiriske material. Nå er den analytiske tilnærmingen i avhandlingen langt mer multimodalt preget enn i licentiatoppgaven, slik at det er tale om en endret teoretisk-analytisk tilgang.

Når avhandlingen forholder seg til sitt empiriske

material, kommer Gérard Genettes paratekstbegrep i spill. Dahl spesifiserer begrepet ved hjelp av subkategoriene peritekst og epitekst med henvisning til boken *Paratexts. Thresholds of interpretation*. I denne utlegningen savnes Genettes om lag ti år eldre avhandling *Palimpsestes. La littérature au second degré*, som oppviser flere interessante undergrupper av paratekstbegrepet. Ikke minst ville arketekstbegrepet ha vært anvendelig i Dahls avhandling da det peker mot en sjangerkategorisering. En slik sjangerrelatering ligger åpenbart i paratekster som eksempelvis overskrifter og titler, og Dahl berører sjangerkategoriserings spørsmålet idet han sier at ”[e]tt litteraturläromedel är en annan sorts genre, en pedagogisk text, där förordet redogör för hur läromedlet ska användas i en undervisningskontext, urvalsrelaterade frågor och litteraturredidaktiska förhållningssätt” (59). I et slikt resonnement tenderer avhandlingen mot å anse et litteraturlæremiddel som en egen sjanger uten at forbindelsen mellom begrepene læremiddel, sjanger og pedagogisk tekst klargjøres. Siden Dahl tidligere i avhandlingen har ansett litteraturlæremiddelet som en kompleks tekst, der sjangrer krysser hverandre, motsier og bekrefter hverandre, og der det er snakk om plurale tekster heller enn ”en pedagogisk tekst”, fører avhandlingen diskusjonen inn i et minefelt slik det er antydnet ovenfor.

Når Dahl starter sin analytiske diskusjon av empirien, har valget falt på BRUS; læremiddelet som var gjenstand for analyse i den nevnte licentiatavhandlingen fra 2010. Analysen av dette læremiddelet starter som for de øvrige læremidlene med at framsiden/omslaget og dens komposisjon tas først. Her anvendes Gunther Kress og Theo van Leeuwens analysemodell i hovedsak; noe som gir ryddighet og struktur i resonnementene. Dahl skiller med versal (A) det som anses som analyse og med versal (B) det som faller inn under begrepsopplæringer. En slik eksempelanalyse som avhandlingen her viser, er svært systematisk gjennomført, bevirker en god struktur og er slik sett monstergivende for de øvrige analysene i avhandlingen. Dahl starter ut med omslagets sentrering av en mann på en catwalk og ser på relasjonen mellom selve figuren og de ulike tekstelementene. Farge som semiotisk ressurs vektlegges slik Kress og van Leeuwens modell foreskriver. Siden BRUS-forsiden har avbildet en mann med svært fargerike klær, som for eksempel en mangefarget tights eller trang bukse med skyline-mønster tydelig gjengitt, savnes grundigere ana-

lyser av hva klærnes mønstre og farger bidrar med for interpretasjonen av figuren og omslaget som helhet. Dahl betjener seg av kodingsorienteringer som naturalistisk, vitenskapelig, "sinnlig" og abstrakt og hevder at catwalk-mannen er avbildet etter naturalistisk kodningsorientering på grensen til "sinnlig" (73). Dette refererer Dahl til som "hög modalitet" uten at dette utdypes tilstrekkelig. I forbindelse med analysen av omslaget for BRUS finnes en interessant refleksjon over selve navnet på læreboken. På norsk kan brus også ha flere betydninger; limonade og lyd, nærmest et onomatopoeikon, altså noe som gir lyd. For eksempel snakker vi om bobler og brus ofte i samme uttrykk. I avhandlingen finnes det en refleksjon over selve ordet "brus", og dette er interessant fordi det er, som hele omslaget som sådan, mangetydig. I denne sammenheng kommenteres det at BRUS er en "intertext till klassisk kommunikationsteori där brus är något som stör kommunikationen" (64). Bakhtins kakofoni-beskrivelse blir da ganske nærliggende, især fordi Dahl også ser på fenomenet røst eller stemme i en slik kontekst.

Avhandlingen reflekterer også over språkhandlinger i relasjon til Hallidays interpersonelle metafunksjon. Slik viser Dahl at han trekker på en SFL-tankegang der modale verb og interpersonelle setningsadverbialer spiller en rolle. Om språkhandlingene er en påstand, et tilbud, et spørsmål eller en oppfordring (svensk: påstående, erbjudande, fråga eller uppmaning), er ikke alltid like enkelt å holde fra hverandre, spesielt ikke når det er snakk om bildematerialer. Derfor er det både et dristig og samtidig velvalgt grep å se på hvilke språkhandlinger som framsiden på BRUS inneholder. Den avbildede mannen på framsiden er oppfordrende, han er direkte og ser rett på betrakteren eller leseren – ("öga mot öga"), og det ligger identifiseringsmuligheter i hans attityde. Dette skulle trekke leseren mot den slutningen at det er vesentlig å befatte seg med litteratur. Også ideasjonelt er omslaget oppfordrende, slik avhandlingen gjør grundig rede for. I denne analysen er likevel som antydnet ovenfor, et viktig aspekt som kunne ha vært belyst, og det gjelder ytterligere analytiske kommentarer til mønstret på mannens klær. Mønstrene er svært dominerende; de danner en himmel med skyer, to skyskraper med røde stjerner, regnbuer, bånd med kvadrater og hjertes, røde, avsluttende kanter og grasgrønne sko, stjerner og ballonger strødd ut over; noe som må ha sin betydning. Det som vektlegges, er BRUS' kontaktskapende aspekter, slik som bru-

ken av "du" og inkludering av leseren gjennom de mange direkte spørsmålene. Her hevder Dahl at det foreligger en intratekstuell vev uten at begrepet intratekstualitet blir forklart ytterligere. I stedet trekkes BRUS' sosiale potensial fram i og med at det er så mange tilbydeformer i forordet. I avhandlingen blir det sagt at "får" er et modalverb (80), noe som ikke er i overensstemmelse med den tradisjonelle grammatikken. Om selve legitimerings spørsmålene sies det at legitimeringene er implisitte, noe som grunner seg på at det ikke noen steder sies direkte at litteraturlesing er viktig eller at litteratur er viktig å studere i skolen. Den innholdsmessige legitimeringen er snarere nytte- og handlingsorientert. På avhandlingens side 83 hevdes det at "Den underliggende tankefiguren är att litteraturen mer betraktas som ett medel för något annat än ett mål i sig." Samlet sett byr avhandlingen på en interessant utlegning av intertekstuelle trekk i BRUS, for eksempel den som spiller på *På sporet av den tapte tid*. Imidlertid konkluderes det ikke med hva slags effekt slike intertekstuelle spor kan ha for lesningen av de tekstene læreboken BRUS byr leseren.

I analysen av læreboken *Svenska i tiden* finnes en perspektiverende analyse av omslaget på boken. Der sammenliknes utsnittet av maleriet av Pinturicchio på bokens omslag med originalen av maleriet. Slik analyserer Dahl fram en forskyvning av perspektiv som læreboken representerer. Forsiden av *Svenska i tiden* interpreteres som "tradisjonell" fordi det er snakk om et eldre oljemaleri, og Dahl ser gutten på bildet som representant for det historiske mennesket. Interpersonelt blir leseren møtt med guttens blikk, men det understrekes samtidig at han ses fra siden. Dahl har en kommentar til den portretterte figuren der han hevder at det er vanskelig å anslå guttens alder og til og med genus. Her må man stole på at det er avbildning av en gutt siden det er bildets tittel. Mot slutten av bildeanalysen innvendes det nemlig at "[o]m framsidan varit ett fotografi föreställande en naturalistiskt återgiven pojke hade detta säkert gett andra associationer." I denne typen resonneringer savnes en videre diskusjon av hvilken stil maleriet faktisk er utformet i og hvorvidt et naturalistisk maleri ville ha framtrådt annerledes og gitt andre konnotasjoner og assosiasjoner for betrakteren eller leseren. Inn i en slik diskusjon kunne man ha trukket spørsmål om den avbildede gutten på bokens forside utelukkende representerer en fortidig situasjon og kontekst. Dette ville ha tilført analysen større bredde i og med at det konkluderes med at *Svenska i ti-*

den røper et syn på litteratur som ukontroversielt, mindre utfordrende og dermed ikke gjør leseren i stand til å lese kritisk. Dahl begrunner dette med at denne læreboken betoner historie og den klassiske arven som viktige motiveringer; boken er med andre ord kanontro og kanonorientert. Dermed trer et klart skille fram mellom lærebøkene BRUS og *Svenska i tiden*.

Avhandlingen tar sikte på å analysere fram likheter og forskjeller mellom bøkene i materialet. Boken *Tidevarv* framstår på sin side som ganske forskjellig fra både BRUS og *Svenska i tiden* med sin lysegønne forside med et utsnitt av et lommeur som nærmest er gjennomlyst. Dahl uttrykker at skriften får mest oppmerksomhet på denne forsiden på grunn av plasseringen på siden og at lommeuret får en "symbolisk-attributiv" funksjon (94). Innvendingen mot en slik tolkning er at man heller kunne anta at siden det kun finnes en artefakt på omslaget (lommeuret), så vil snarere blikket trekkes nedover og feste seg ved dette objektet. Halve omslaget til *Tidevarv* består bare av lysgrønn umarkert bakgrunn. Dahl hevder i avhandlingen at *Tidevarv* skiller seg fra de øvrige lærebøkene ved at boken har en analytisk tilnærming, det vil si ingen avbildede mennesker og lite personlig tiltale sammen med forsidens konseptuelle og analytiske framtoning. Legitimeringene ligger i stedet delvis i henvisning til læreplanen, Lpf 94, samt at innholdet beskrives som engasjerende i og med at lærer og elev selv skal bestemme hva som skal leses. Imidlertid stilles et høyst relevant spørsmål om legitimeringen som ligger i at litteratur skal være engasjerende, nemlig at dette ikke sies eksplisitt. Vi får altså ikke vite om det er litteratur som er normkritisk, populærlitteratur eller klassisk det er snakk om, noe som er en viktig påpekning.

Helt annerledes framtrer omslaget på læreboken *Känslan för ord* som har et fotografi av en lett bortvendt mannsperson med en computer i fanget sittende på en bergnabb ved havet. Himmelen tyder på at det er i skumringen mot kveld. Dette tolker Dahl som at betraktaren "ska se opp til den avbildade personen som representerar någon form av makt" (100). Det kan være problematisk å se hva slags makt dette kan innebære; like gjerne kan det implisere en mulighet og en inspirert situasjon. Det er imidlertid uproblematisk å slutte seg til Dahls resonnement om at personen på bildet kan representere det postmoderne mennesket som kan kommunisere hvor som helst fra, uavhengig av rommet.

Denne læreboken har ikke noe vanlig forord,

men en baksidetekst som har funksjon som forord, og legitimeringene i *Känslan för ord* ligger mye på identitetskonstituering og muligheten for dette gjennom litteraturlæsning. Lærebokens mange spørsmål og oppfordringene bidrar til dette inntrykket, ifølge Dahl.

På forsiden på *Svenska Timmar Litteraturen* som er svært fargesterk, finnes duse figurer og symboler i de vertikale fargestripene. Også dette virker å være en lærebok som vektlegger kultur, historie og tradisjon slik Dahl ser det. Her finnes et forord der "vi" er brukt i utstrakt grad, og gjennom en slik pronomenanvendelse indikeres det at et tolkningsfelleskap er vesentlig. Lesing av litteratur skal både tale til fornuften og skape lyst og nytelse, ifølge Dahl, og legitimeringene ligger i at forordet eksplisitt peker på at lesing er en mental opplevelse. Utvalget av tekster er ikke grunnlagt, men det hevdes at forskning har spilt en rolle. Læreboken anser berettelsen som noe fundamentalt menneskelig, og én legitimering ligger i forestillingen om den gode litteraturen; en annen legitimering ligger i at litteraturen er egnet som våpen mot ensretting.

I oppsummeringen av dette kapitlet viser at Dahl at han har funnet fram til både likheter i legitimierungsstrategier og forskjeller i de samme. *Svenska timmar*, *Tidevarv* og *Svenska i tiden* er alle eksplisitt i sine legitimeringer, mens de tematiske disponerte bøkene BRUS og *Känslan för ord* mer implisitt legitimerer hvorfor man skal lese litteratur. Her vektlegges et utvidet tekstbegrep mer enn kanonisert litteratur. *Tidevarv* på sin side vektlegger litteraturstudiets muligheter som redskap for å se hvordan litterære tekster er i dialog med hverandre. Med andre ord er denne boken intertekstuelt orientert i sitt legitimeringsgrunnlag.

Legitimeringer ligger også i høyeste grad i samspillet mellom skrift og bilder. Nå kan vi bare minne oss selv på at det i forlagsverdenen er slik at bilder ofte velges av andre enn forfatterne av teksten. Noen forlag har egne bilderedaktører, noe som igjen kan føre til at også bildetekster forfattes av andre enn hovedforfatterne. Dette kan forårsake lite samspill mellom tekst og bilde. Dahl har imidlertid funnet at det gjennomgående er et samspill som "förstärker de legitimeringar som uttrycks i paratexterna" (153). En konklusjon av avhandlingens undersøkelser og analyser er at samspillet mellom skrift og bilde er dialogisk. Et utsagn er dette: "Detta slags samspel mellan bild och skrift är betydligt ovanligare i de kronologiskt disponerade läromedlen och innebär att tolkningsprocessen när-

mast helt och hållet överlämnas till läsaren” (157). Det er da naturlig å etterspørre hva slags funksjon det er snakk om for de tematisk disponerte lærebøkene, og hvorvidt de kronologisk disponerte lærebøkene har bilder med en mer rent illustrerende funksjon enn de tematisk disponerte. Et spørsmål i denne sammenheng blir da hvorvidt de tematisk disponerte bøkene bedre er i stand til å utnytte det potensialet som bildene rommer. Det er relevant å komme fram med slike spørsmål da Dahl gjennomgående argumenterer for at legitimeringene som framkommer via paratekstene for de kronologisk disponerte bøkene, gir elevene mulighet til å få kunnskaper om så vel historisk kontekst som det kulturelle og forfattermessige.

Dahls avhandling har svært interessante analyser og betraktninger vedrørende stemmebegrepet. Det er sjelden at lyset settes på forfatteren eller forfatterne av læremidler, og Dahl viser til Boel Englunds studie som også har vært opptatt av forfatterrollen i læremidler. For å skrive fram hvordan stemmen eller stemmer veves sammen i betydningsbærende mønstre benytter Dahl Norman Faircloughs begreper, men disse grunner seg på nyhetsjournalistikk. Dette kan gi noen utfordringer i analysene, og avhandlingen viser også at relasjonen mellom Faircloughs begrep ”manifest intertextuality” og Julia Kristevas intertekstualitetsbegrep kan by på spenninger og utfordringer.

I drøftingene trekkes også normsamspill inn, og avhandlingen søker å avklare hvordan slike samspill spiller inn på stemmen i læremiddelet i positiv eller negativ retning: ”Normsamspelen hör i hop med om legitimeringarna utgörs av positivt eller negativt formulerade argument. För tydelighetens skull menar jag här om läromedelsförfattarnas röst tar tydlig ställning för (eller emot) ett författarskap och uttrycker sig explicit värderande” (166). Det kan trolig innvendes at det heller er sjelden at en læremiddelforfatter inkluderer et forfatterskap eller tekster av en forfatter som han eller hun har en sterk negativ holdning til. Dahl skiller ut fem typer normsamspill som preger læremidlene som er analysert. Det er den dramatiserende stemmen som vil underholde, den evaluerende stemmen som vurderer, den spesialiserte stemmen som anvender begreper, en personlig stemme som er følelsesmessig engasjert og vil opprette en sosial relasjon til leseren og til sist en autoritær stemme som gir entydige tolkningsrammer (200–201). Denne diskusjonen viser på interessant og utførlig vis hvordan de for-

skjellige lærebøkene preges av disse stemmene med utgangspunkt i utvalgte forfatterskap. Analysen er omfattende, og det vil føre for langt å gå i detalj om dette. Noe kan likevel nevnes; eksempelvis der Dahl tar opp Strindbergs misogyne holdning når det gjelder *Känslan för ord*, der forordet til *Fröken Julie* diskuteres. Dahl hevder at der vender læremiddelsforfatterne seg først til leseren i rådgivende hensikt (”bli inte skräm”). Dahl mener at stemmen der glir mellom rådgivende og oppfordrende – man må unnskyldte Strindberg fordi han var en så stor forfatter. Dahls konklusjon blir at læremiddelforfatternes stemme eller stemmer gir et motsetningsfylt inntrykk. Man kan innvende her at også læremiddelforfatternes stemmer rommer preg av så vel autoritær som personlig stemme. Her kan det nemlig hevdes at læremiddelforfatterne nærmest overtaler leseren til å tilgi Strindberg for hans syn på kvinner. Grunngevingen ligger i hans storhet som forfatter – altså et kanonisert synspunkt, og kanon forbindes ofte med autoritet og uimotsigelighet. Det er videre problematisk å adskille de ulike stemmene i læremidlene, kanskje særlig der det er tale om å lene seg på eksperter som ikke er navngitt, slik tilfellet er for *Känslan för ord*.

Stemmebegrepet er både komplisert og fascinerende slik det anvendes i avhandlingen, og siden Dahl anvender både intertekstualitet og interdiskursivitet, så kunne en videre kopling til Bakhtins intersubjektivitetsbegrep ha ligget for hånden. En drøfting av paralleller eller tangeringspunkter mellom Dahls anvendelse av stemmebegrepet og Bakhtins intersubjektivitetsbegrep ville ha tilført diskusjoner ytterligere dybde, slik også relasjonene mellom Kristevas begreper eksplisitt og implisitt intertekstualitet og stemmebegrepet kunne ha bidratt til. Dahls analyser av de ulike stemmene som trer fram i læremidlene, forbindelsen mellom disse og de stemmene som rommes i de litterære tekstene, er grundige og gode. Spørsmålet om de litterære stemmene er vesentlige for å få et helhetsbilde av den totale formidlingen i det enkelte læremidlet, er interessant i denne konteksten.

Mot avhandlingens slutt velger Dahl å vende tilbake til begrepet sjanger og kopler dette til begrepet ”tekstkategori”, som er den største enheten som igjen kan romme ulike sjangertyper. Det anlegges to perspektiver på sjanger, et kvantitativt og et kvalitativt, og det hevdes at det essensialistiske sjangersynet som ser sjanger som noe skillende, er modifisert og kanskje erstattet med et prosessuelt syn. Spørsmål i denne sammenheng blir om sjan-

gerkunnskap hos elever er nødvendig når litteratur leses; må de vite noe om både form og prosess? Det overordnede spørsmålet blir: hva er sjangerkunnskap til hjelp for?

Når Dahl analyserer de fem lærebøkene og antologiene som utgjør det empiriske materialet for avhandlingen, blir det snakk om å se på hvilke sjangrere som er representert, mer enn at det diskuteres hva læremiddelet forklarer om sjangrene. Noe av det som skrives fram, kunne like gjerne ha vært plassert under diskusjonen om utvalg og forfatterskap. Undersøkelser viser at lærebøkene er lite eksplisitte når det gjelder å omtale og problematisere sjangrere. Det blir derfor snarere et spørsmål om å vise fram sjangrene mer enn å diskutere dem.

Nytt i lærebøkene er imidlertid tilkomsten av sakprosaetekster, men det fastslås raskt at "sakprosa inte integreras på samma sätt i läromedlens tal om genre och texter som begreppen skönlitteratur eller roman vilka används frekvent" (252). Det er betimelig å etterlyse en nærmere diskusjon av hvorvidt det utvidede tekstbegrepet har medført at sakprosa og skjønnlitteratur plasserer seg i sterkt adskilte tekstkategorier istedenfor å bli omtalt og analysert ut fra sine tekstspesifikke særtrekk som tekster.

Samlet sett er Dahls avhandling svært godt strukturert, den besvarer sine forskningsspørsmål og den bringer nye og videreutviklende perspektiver på hva som legitimerer litteraturstudiet i de valgte læremidlene. Den undersøker på svært grundig vis de valgte læreverkene og integrerer teori og metode på avansert vis. Analysene av de fem læremidlene viser at det er klare forskjeller i legitimeringsgrunnlag mellom de tematisk og de kronologisk disponerte bøkene. Avhandlingen gir derfor et viktig bidrag til det litteraturdidaktiske feltet.

Bente Aamotsbakken

Johan Edlund, *Modernitet och myt. Avföretrollning och återföretrollning i Knut Hamsuns Sult, Mysterier och Pan* (Critica Litterarum Lundensis, 13). Avdelningen för litteraturvetenskap, Språk och litteraturcentrum, Lunds universitet. Lund 2015.

Den litteraturforsker som i dag vil skrive om den tidlige Knut Hamsun, gjør ikke livet lett for seg selv. Ikke bare skal man forholde seg til store mengder forskningslitteratur, man skal også ha noe nytt å melde. Derfor er det tøft gjort av Johan Edlund å satse på en doktoravhandling om de mest om-

diskuterte romanene til den tidlige Hamsun: *Sult* (1890), *Mysterier* (1892) og *Pan* (1894). Jeg var opponent ved Edlunds disputas i 2015, og selv om jeg har en del innvendinger mot avhandlingen, har jeg også mye godt å si om den. Den er resultatet av et selvstendig forskningsprosjekt som insisterer på å gi et nytt perspektiv på Hamsuns forfatterskap i 1890-årene. Det teoretiske grunnlaget finner Edlund i det Max Weber-inspirerte begrepsparet "avföretrollning" og "återföretrollning" (på norsk "avfortrylling" og "gjenfortrylling"), som benyttes med stor konsekvens. Viljen til historisk kontekstualisering er sterk, og her anvendes både modernitetsteorier og biografisk litteratur. De tre romananalysene er velstrukturerte og fokuserte: Først dras leserne med inn i romanens åpningskapittel, deretter trekkes vi ut for å få et historisk blikk på omstendighetene rundt skrivingen og utgivelsen, for så å føres inn i romanen igjen, med fokus på dynamikken mellom av- og gjenfortrylling. I analysene finnes mange gode karakteristikk og skarpe observasjoner. Edlund viser også at han er godt informert om tidligere Hamsun-forskning, som han deler inn i biografiske, ideologikritiske og tekstorienterte lesemåter, uten å forholde seg polemisk til noen av delene. Avhandlingen er velskrevet, det vitenskapelige referansesystemet er i orden, og det er i det hele tatt noe sympatisk over avhandlingen. To hjerteresukk vil jeg likevel tillate meg: Forfatteren burde brukt førsteutgaver av Hamsuns romaner (siden de senere til en viss grad ble endret) og avhandlingen burde vært språkvasket av en person med norsk som morsmål (det er for mange sitatfeil). I det følgende vil jeg gi en kort oversikt over boken, for deretter å komme med noen innvendinger.

Avhandlingen har 332 sider fordelt på seks kapitler, samt innledning og avslutning. Den faller naturlig i to hoveddeler: Den første tar for seg forskningsfeltet (kap. 1), det teoretiske utgangspunktet (kap. 2) og Hamsuns sivilisasjonskritikk og hans vei til gjennombruddet i 1890 (kap. 3). Dette bygger opp til den andre hoveddelen, som består av analyser av *Sult* (kap. 4), *Mysterier* (kap. 5) og *Pan* (kap. 6). Innledningsvis heter det at den overordnede målsetningen med avhandlingen er "att utveckla resonsemang kring författerskapets problematiska förhållningssätt till moderniteten vid tidpunkten för det publika genombrott som ägde rum kring decennieskiftet 1890. Avhandlingen syftar till att utveckla, nyansera och precisera den litteraturvetenskapliga diskussionen om relationen mellan författaren och hans tid" (13). Videre