

Skolverket & Kulturrådet

**Att arbeta
med litteraturen
på läslistorna**

GYMNASIET



itteraturen öppnar världen! Genom läsning kan barn och elever förstå sig själva och andra, upptäcka nya perspektiv och utveckla en livslång relation till berättelser, språk och läsning.

För att alla elever ska få möjlighet att bli läsare behöver läsningen vara en självklar och central del i undervisningen. I det här inspirationsmaterialet får du som är gymnasielärare exempel på hur skönlitteraturen kan engagera, uppmuntra till samtal, och väcka nyfikenhet som förhoppningsvis lever kvar långt efter lektionens slut. Exempelen utgår från litteraturen på läslistorna. Arbetssätt och modeller kan användas med annan litteratur.

Förslagen är tänkta som inspiration och stöd. Du kan välja, anpassa, kombinera och vidareutveckla dem utifrån dina erfarenheter och elevgruppens behov. Hur du arbetar med litteratur har stor betydelse för elevernas intresse för läsning – och tillsammans med dina kollegor kan du göra stor skillnad.

Utforska gärna också de delar av materialet som riktar sig till andra skolformer. Innehållet är, precis som litteraturen själv, ofta relevant för barn och elever i olika åldrar och stadier. Det kompletterande materialet för lärare i de anpassade skolformerna är tänkt att läsas tillsammans med övriga delar.

Läs mycket skönlitteratur, läs aktivt och låt tankar om det lästa mötas i samtal. På så sätt får elevernas upplevelser av texter och bilder den plats i undervisningen som de förtjänar.

Materialet för gymnasiet är framtaget av Bengt-Göran Martinsson, Linköpings universitet. Martin Hellström, Linnéuniversitetet samt Karin Helander och Eva Österlind, Stockholms universitet, har medverkat med textunderlag om dramatik. Alla texter har granskats av forskare, lärare och sakkunniga på myndigheter.

Läslistorna hittar du på skolverket.se.

Vår förhoppning är att materialet ska bidra med nya tankar och inspiration till litteraturundervisningen!

Vi önskar er många gemensamma läsupplevelser!

Innehåll

LÄSLUST OCH LITTERATURKUNSKAP – ATT UTFORSKA MÅNGSIDIGA TEXTVÄRLDAR	4
Mångsidiga syften och mål med litteraturundervisningen	4
Planera undervisningen med stöd av teoretiska perspektiv på läsning	6
Tomrum i texten kan vara en utmaning	6
Att matcha repertoarer	6
Litterära föreställningsvärldar och läspositioner	8
Didaktisk potential – en modell för att undersöka hur en text kan användas i undervisningen	10
Tre exempel på analys och undervisning enligt modellen	11
Ämnesövergripande arbete med noveller och lyrik	22
Att arbeta med dramatiken i läslistorna	22
Hur kan du använda arbetssättet för just dina elever?	23
REFERENSER	24

Läslust och litteraturkunskap – att utforska mångsidiga textvärldar

Barnen skrek: Mamma, vad har hänt!
Mamma svarade: Jag vet inte, jag vet inte ...

Men vi vet. Naturligtvis gör vi det. Ty det var vi som en gång arrangerat det så, att det bara är i det gamla landet som kassörskan frågar om kunden vill handla något mer. I det nya landet frågar hon om det är bra så. Nej tack, nej tack, nej tack! För hennes bästa förstås. Och för vår finhets skull.

ur *Till vår ära*, Alejandro Leiva Wenger (2001, s. 110)

Skönlitteratur har förmågan att skildra det vi redan känner till på helt nya sätt. På så sätt kan litteraturen få oss att både uppleva och tänka i nya banor. I novellen *Till vår ära* går en mamma med sina barn till affären för att köpa mjölk. Där skapar allt, från mjölkförpackningarnas färg till kassörskans småprat, en akut känsla av att inte höra till. Språket spelar en avgörande roll på flera plan – i ovanstående exempel både för mamman i berättelsen och för oss läsare.

Att läsa skönlitteratur tillsammans med gymnasieelever är en mångfacetterad verksamhet. Undervisningen ska behandla ny kunskap om litteratur och om litteraturens utveckling både i Sverige och i världen i stort. Du ska som lärare skapa och bibehålla elevernas läslust och intresse för skönlitteraturen. Samtidigt ska du introducera litteraturvetenskapliga begrepp och litteraturhistoria.

Mångsidiga syften och mål med litteraturundervisningen

Vad är då skönlitteratur, och vad kan vi få ut av att läsa den i skolan? Det är svårt att ge ett universellt svar. En framkomligare väg är att utgå från de förväntningar vi har på det som kallas skönlitteratur. I läroplanerna och ämnesplanerna uttrycks sådana förväntningar, som också fungerar som legitimeringar för litteraturundervisningen. I en historisk tillbakablick har elva typer identifierats av Magnus Persson (2007, s. 123–137). Han belyser hur de fram till och med Lpo 94 och Lpf 94 har påverkat undervisningen på olika sätt, och diskuterar deras inverkan på pedagogiska metoder och lärande.

LEGITIMERINGAR – VAD KAN LITTERATUREN BIDRA MED I SKOLAN?

Persson (2007) skriver att skönlitteraturen har haft en plats i skolan eftersom den

1. ger upplevelser
2. ger kunskap
3. utvecklar elevernas språk
4. utvecklar och stärker elevernas personliga identitet
5. stärker elevernas kulturella identitet
6. ger förtrogenhet med kulturarvet
7. ger kunskap om, och därmed förståelse för, kulturell mångfald
8. främjar goda läsvanor
9. motverkar odemokratiska värderingar
10. skapar mer empatiska, toleranta och demokratiska elever
11. ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi – och sådana kunskaper gör eleven till en bättre läsare

Även i senare ämnesplaner kan vi se varianter på flera av dessa legitimeringar.

Att läsa skönlitteratur i skolan handlar alltså om mycket mer än att öva avkodning av texter, även om det i sig är viktigt. Att läsa skönlitteratur handlar också om att få utveckla sin förmåga att läsa på annat sätt än bara innantill: att läsa för en djupare förståelse; att komma bakom det manifesta – det tydligt framskrivna i texten – och lära sig att uttolka djupare betydelser. Läraren Karin Herlitz skriver:

Den viktiga läslusten som vi vill väcka hos eleverna väcks inte enbart om de får njutningsläsa – tvärtom! Den tillfredsställelse som det ger att ta sig igenom en bok som ligger utanför komfortzonen och inte är något som skulle läsas utanför skoltid, och sedan kunna diskutera den utifrån olika perspektiv, väcker nog så mycket läslust. (Herlitz, 2021, s. 5–6)

Det krävs därför kunskaper och begrepp om närläsning av litterära texter, samt om hur du kan tänka när du gör ditt urval av litterära texter. Arbetet underlättas även av att du har goda insikter om elevgruppens olika förutsättningar och behov, för att kunna skapa motivation för läsning och underlätta läsning av dels längre texter, dels texter som kräver kunskaper om kulturella och historiska kontexter. Förutsättningarna varierar naturligtvis, beroende på om du undervisar på gymnasieprogram, inom kommunal vuxenutbildning eller med ett andraspråksperspektiv. Du anpassar också undervisningen utifrån dina elevers erfarenheter, både generellt och specifikt vad gäller litteratur och fiktion.

Trots dessa skillnader finns det många gemensamma aspekter i undervisningen.

Planera undervisningen med stöd av teoretiska perspektiv på läsning

Litteraturteorier kan vara användbara verktyg när du planerar din undervisning. I detta avsnitt presenteras tre litteraturteorier med didaktisk relevans, som berör litteraturundervisningens komplexitet:

- Tomrum i texten: **Wolfgang Iser**s teorier hjälper oss att se vad som är specifikt för litterära texter och vad som kan göra vissa texter svåra att förstå för vissa elever.
- Matchning av repertoarer: **Kathleen McCormick** lyfter relationen mellan å ena sidan elevers förväntningar och förutsättningar, å andra sidan textens innehåll.
- Litterära föreställningsvärldar och läspositioner: **Judith A. Langer** ger oss verktyg för att beskriva de positioner som läsarna kan befinna sig i, när de tar sig an en litterär text.

Därefter får du tre exempel på hur du kan arbeta med texter i läslistan. Exempelen visar hur du kan planera undervisningen genom att göra en didaktisk analys med stöd av dessa tre teorier.

Tomrum i texten kan vara en utmaning

Wolfgang Iser var en inflytelserik tysk litteraturvetare inom läsaresponsteori. I Iser's teorier om **läsakten**, där text och läsare möts, lyfter han betydelsen av läsprocessen och samspelet mellan läsarens förväntningar och textens obestämbarhet.

Han menar att skönlitterära texter till sin natur är öppna och obestämda (Iser, 1991), vilket ställer särskilda krav på undervisningen. När texten möter läsaren uppstår en spänning mellan läsarens förväntningar och textens obestämdhet. Ju mer avancerad texten är, ju mer obestämd och ju fler tomrum, desto mer krävs av eleven. Läsningen blir därmed en process där läsaren är en aktiv meningsskapare och där förståelsen av texten också kan förändras under läsningens gång.

Du behöver därför fundera på vilka tomrum som finns i den litteratur dina elever ska läsa, i relation till deras erfarenheter. Nästa steg är att du frågar dig vad du behöver göra i undervisningen för att hjälpa eleverna att fylla dessa tomrum.

En text som befinner sig alltför långt bort från läsarens erfarenheter kan förkastas av läsaren som obegriplig. En text som alltför lätt uppfyller läsarens förväntningar kan förkastas för att den är förutsägbar och upplevs som alltför enkel och tråkig. Det ideala är en text som får läsaren att utveckla sin litterära kompetens och sina förväntningar på texten.

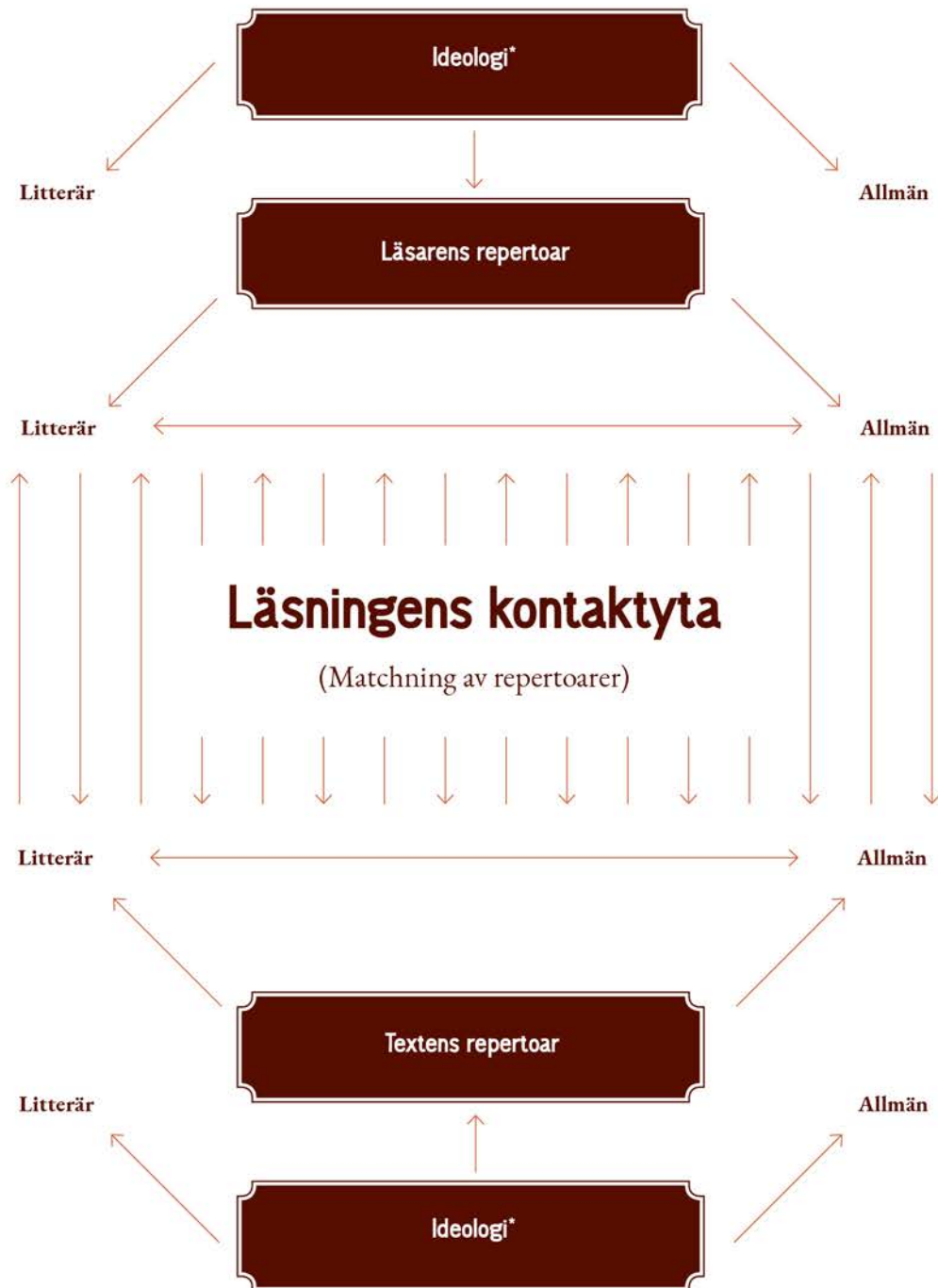
Efter ett sådant möte, möter läsaren nästa litterära text med nya förväntningar och en förändrad litterär förmåga. I nästa kapitel får du exempel på hur du kan utgå från detta när du ska välja läsning för eleverna.

Att matcha repertoarer

Kathleen McCormick är en annan receptionsforskare som har undersökt hur texten skapar förutsättningar för hur den tas emot av läsaren (1994). Hon menar att det litterära verket respektive läsaren representerar två skilda uppsättningar av aspekter, som kan samlas under en litterär repertoar och en allmän repertoar.

- **Textens litterära repertoar** består bland annat av hur texten använder sig av konventioner för intrig, personskildring, metriskt mönster och genre.
- **Textens allmänna repertoar** handlar om de idéer texten bär med sig om samhälle, värderingar, moral och religion.
- **Läsarens litterära repertoar** består av tidigare erfarenheter av och kunskaper om litteraturläsning.
- **Läsarens allmänna repertoar** består av uppfattningar om till exempel politik, religion, kärlek, utbildning och livsstil.

FIGUR I
LÄSARENS OCH TEXTENS REPERTOARER



*Ideologi: Värderingar och vanor i en grupp eller samhälle. Påverkar vad vi uppfattar som naturligt och normalt – och därmed sant.

Du behöver som lärare matcha textens repertoarer med elevernas repertoarer. Om eleverna är obekanta med en genre, kan läsningen halta, eller inte fungera undervisningsmässigt.

Även i den allmänna repertoaren kan det uppstå didaktiska utmaningar med avståndet mellan dina elevers erfarenheter och den litterära textens krav på förkunskaper. Kanske knyter en 17-årig killes nutida erfarenheter inte an till erfarenheterna av Frankrikes abortlagar på 1960-talet som aktualiseras i Annie Ernaux *Omständigheter* – eller så är avståndet inte så stort, om han känner till abortdebatterna i exempelvis USA och Polen.

TA REDA PÅ MER OM ELEVERNAS ERFARENHETER OCH INTRESSEN

McCormicks modell för hur repertoarer matchas mot varandra är användbar för att beskriva enskilda situationer av möten mellan läsare och litterära verk och hur dessa kan utfalla beroende på repertoarernas samstämmighet eller brist på sådan. Den synliggör således några av de didaktiska dilemman som du som lärare kan uppleva. Samtidigt kan den vara ett verktyg för dina didaktiska val och reflektioner när du ska välja litteratur. Du kan till exempel fråga dig:

- Hur ser mina elevers litterära och allmänna repertoar ut?
- Vilka genrer och typer av texter är de bekanta med sedan tidigare?
- Vilka samhällsfrågor är de intresserade av?

Ett sätt att ta reda på mer om dina elevers litterära repertoar är att de får lämna in skriftliga beskrivningar av sina erfarenheter av litteratur och annan fiktion. Det kan vara bra att vara tydlig med att du inte kommer att bedöma eller värdera deras beskrivningar, och inte diskutera dem i detalj inför gruppen, så att eleverna känner att de tryggt kan dela sina erfarenheter.

Vad eleverna konsumerar för litteratur och hur de gör det är ibland överraskande och svårt att föreställa sig (Asplund m.fl., 2025). Även i deras konsumtion av film, TV-serier och data-spel kan du få en bild av teman och berättelser som är bekanta för eleverna, och som därmed är en del av deras litterära förväntningshorisont. Skolbibliotekarier är också en värdefull resurs för att förstå vad eleverna är intresserade av att läsa. De har ofta en aktuell och detaljerad bild av elevernas läsrepertoar och intressen.

För att få en bild av elevernas allmänna repertoar kan du reflektera över vad de är intresserade av inom samhälle, livsåskådning och ideologi. Din kunskap om elevernas repertoarer är ett bra underlag för att välja litterära texter till undervisningen, som inte bara matchar elevernas repertoarer, utan också utmanar och utvecklar dem.

Litterära föreställningsvärldar och läspositioner

Förberedelserna inför att du ska använda skönlitteratur i undervisningen handlar dock inte bara om att välja texter. Lika viktigt är att du bestämmer *hur* du ska arbeta med skönlitteraturen. Olika arbetssätt uppmuntar till olika läsningar.

Judith A. Langer (2017) urskiljer fem olika läspositioner som anger hur läsaren förhåller sig till den litterära textens potentiella föreställningsvärld.

Föreställningsvärlden är den textvärld som läsaren skapar i sitt medvetande under läsningen. Den är således hela tiden under uppbyggnad och omformning, i den process som Iser kallar "läsakt". Föreställningsvärlden byggs upp av de idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och föräningar som fyller läsarens tankar och tolkningar.

Langers läspositioner är perspektiv man kan ha som läsare när man närmar sig texten. Läsaren rör sig mellan positionerna under läsningen för att utveckla sin tolkning och bygga upp och använda textens föreställningsvärld.

De båda första läspositionerna innebär att läsaren är fokuserad på själva föreställningsvärlden. I den tredje fokuserar läsaren på sina egna erfarenheter och kunskaper om verkligheten. I den fjärde positionen objektifierar och granskar läsaren föreställningarna, och i den femte går läsaren bortom den aktuella texten.

LANGERS LÄSPOSITIONER

1 Att stå utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Läsaren sonderar sådant som finns utanför själva texten, till exempel baksidestexten, och försöker skapa sig en föreställning om vad texten ska handla om. Läsaren bygger på sina egna tidigare erfarenheter för att försöka skapa mening utifrån den första begränsade kunskapen om texten.

2 Att vara i och röra sig igenom en föreställningsvärld

Läsaren utforskar och lär känna textens värld. Hon använder sin kunskap om texten, sig själv, livet och världen för att koppla samman texten med sina egna uppfattningar. Hon blir påverkad och fångad av texten.

3 Att kliva ut och tänka över det man vet

Läsaren får insikter om sitt eget liv och sina egna erfarenheter, utifrån föreställningsvärlden, samt utvecklar sin förståelse för sina egna tidigare kunskaper, känslor och handlingar. Det uppstår en växelverkan mellan den fiktiva världen och läsarens värld, där de båda världarna påverkar varandra.

4 Att kliva ut och objektifiera upplevelsen

Läsaren distanserar sig från föreställningsvärlden och objektifierar texten, analyserar och värderar den och associerar den till andra verk och upplevelser. Läsningen leder till resonemang och insikter på en metanivå, om var texten hör hemma i den litterära traditionen och textens förhållande till ekonomiska, politiska och sociala kontexter. Läsaren använder litteraturvetenskapliga begrepp för att fördjupa förståelsen.

5 Att gå bortom föreställningsvärlden

Läsaren går ut ur föreställningsvärlden och vidare till andra situationer, och använder erfarenheterna från sin läsning för att skapa något eget. De kritiska insikter läsaren har fått kan användas i eget skapande, i läsning av andra texter eller i andra kontexter.

Förhållandet mellan positionerna är inte linjärt; de följer inte nödvändigtvis efter varandra. Läsaren kan röra sig fram och tillbaka mellan positionerna under läsningen. Läsningen kan alltså ses som en process där läsaren intar olika positioner till texten, föreställningsvärlden och de yttre kontexterna, i olika faser av sin läsning och bearbetning.

En oerfaren läsare kan ha svårt med den första fasen, kanske till och med avbryter läsningen, om föreställningsvärlden är obekant och om språket befinner sig allt för långt ifrån ett vardagligt sätt att prata. Eleverna kan alltså behöva stöd för att närma sig okända eller mer komplexa texter, för att kunna överbrygga det som McCormick kallar för mismatching.

Didaktisk potential – en modell för att undersöka hur en text kan användas i undervisningen

En användbar utgångspunkt för arbetet med skönlitteratur är att analysera den didaktiska potentialen i de litterära verk som du ska använda. I mycket är detta att jämföra med din normala undervisningsplanering.

Analysen innebär att du gör en systematisk undersökning av vilken didaktisk potential en litterär text har, i ett specifikt sammanhang. Du kan alltså göra analysen när du ska använda en text för första gången, men du kan sedan behöva göra en ny analys när du ska använda samma text igen, i ett nytt sammanhang eller för ett nytt syfte.

Med **didaktisk potential** avses kort den ”möjlighet som texten ger upphov till” i ett undervisningssammanhang (Alkestrand, 2016). Rent praktiskt innebär det att du läser med en **didaktisk läsart**: du gör en professionellt riktad läsning, med utgångspunkt i läroplan och ämnesplan, litteraturvetenskaplig ämnesteor, teori om relationen mellan text

och elever i allmänhet samt dina kunskaper om dina egna elever (Thorson, 2005).

Den didaktiska läsningen blir således en form av analys som kan användas på flera sätt (Johansson & Martinsson, 2024). I arbetet med att välja litteratur för undervisningen kan analysen användas för att pröva hur väl olika litterära verk passar dels för målen med undervisningen, dels för den aktuella elevgruppen.

Några exempel på frågor som du kan söka svar på i din läsning:

- Har den grafiska romanen *Missat samtal* (2021) potential att väcka läsintresse hos de elever som känner läsmotstånd?
- Vilka möjligheter har *Minnet av vatten* (2012) att väcka frågor om hållbarhet och klimat?
- Hur kan du använda *Kejsaren av Portugalien* (1914) för att belysa det svenska 1890-talet som litteraturhistorisk period?

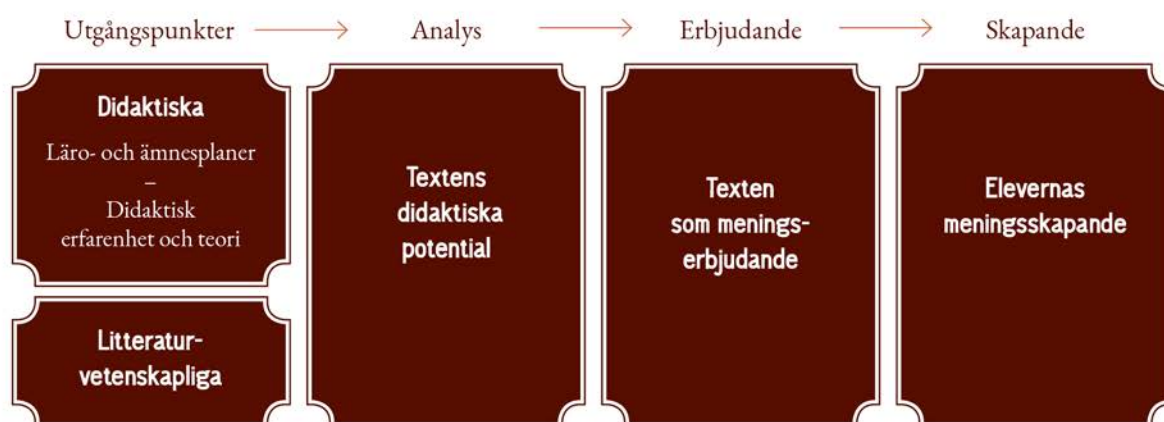
Du kan också få tankar om detaljer du kan använda i undervisningen, till exempel

- analytiska ingångar och stildrag i texten, som du kan ta upp vid en genomgång
- diskussionsfrågor, som du kan använda som utgångspunkt i litteratursamtal
- fokus för skriftliga elevuppgifter.

Modellen nedan visar en arbetsgång från vänster till höger. Först visas de delar som kan ingå i din analys av textens didaktiska potential. De didaktiska utgångspunkterna inkluderar läro- och ämnesplaner såväl som didaktisk erfarenhet och teori. De litteraturvetenskapliga utgångspunkterna inkluderar litteraturvetenskaplig ämnesteor. Utifrån analysen ger du sedan texten en didaktisk inramning i undervisningskontexten (meningserbjudande) som underlag för elevernas arbete med texten (meningsskapande).

FIGUR 2

MODELL ÖVER ARBETSGÅNGEN I EN ANALYS AV DIDAKTISK POTENTIAL



Tre exempel på analys och undervisning enligt modellen

I detta kapitel får du tre exempel på hur du kan arbeta enligt denna modell. Exempelen utgår från några av texterna i läslistan för gymnasiet.

- 1 **Att skugga intrigen:** Hur du tillsammans med eleverna kan arbeta med att beskriva och förstå intrigen i berättande texter. Detta kan fungera som ett första steg i att komma in i den litterära föreställningsvärlden.
- 2 **Berättarperspektiv:** Hur du och eleverna kan arbeta med berättarperspektiv, för att underlätta förståelsen av en text. Detta förutsätter att man har ett gott grepp om intrigen och kräver viss bekantskap med litteraturanalytiska begrepp.
- 3 **Socialrealism i litteraturhistorien:** Hur ni kan arbeta med litteraturhistoria vid läsningen av litterära texter.

I varje exempel beskrivs hur du kan arbeta med de tre stegen i modellen:

- didaktiska utgångspunkter – en analys av målen med undervisningen, den aktuella elevgruppens förutsättningar och relevant litteraturredidaktisk teori
- litteraturvetenskapliga utgångspunkter som lyfter ämnesteorin
- analys av verkens didaktiska potential inom dessa ramar.



DIDAKTISKA UTGÅNGSPUNKTER

Läsning av litteratur i skolan syftar ofta till att eleven ska förflytta sig från Langers positioner 1, 2 och 3, där läsningen styrs av inlevelse och identifikation, till position 4. Den innebär en läsning där eleven ser texten som ett objekt och analyserar dess litterära byggstenar.

Samtidigt är de andra positionerna fortsatt viktiga. Det är ju de som utgör läsningens motor, och de är viktiga ingångar för elever som känner motstånd inför läsning. De ger också en viktig grund för den mer utvecklade litterära analysen i position 4.

Några av de kunskaper som eleverna bör få är insikter om berättarteknik och stildrag i fiktivt berättande. De flesta episka verk, oavsett komplexitet, kräver att läsaren gör en insats för att fylla i de tomrum som Iser talar om, för att historien ska bli förståelig.

Du kan gärna utgå från elevernas vilja att förstå berättelsens handlingsförlopp, och använda denna lust för att synliggöra de litterära byggstenarna i texten. Anders Öhman (2015) kallar denna metod att **skugga intrigen**, vilket kort innebär att med handlingsförloppet som grund utveckla förståelsen av intrig, karaktärer och motiv i en berättelse.

LITTERATURVETENSKAPLIGA UTGÅNGSPUNKTER

I **narratologi** – kunskapen om hur berättelser är uppbyggda och fungerar – brukar man vilja skilja en berättelses innehåll från dess form och konstruktion. På engelska används ofta "story" för att beskriva innehållet och "plot" för att beskriva formen. De svenska motsvarigheterna är fabel och intrig.

Fabeln är det som gestaltas i berättelsen – innehåll, ämne, tematik, miljö, karaktärer med mera. Fabeln har som helhet en kronologisk början och ett kronologiskt slut.

Intrigen utgörs av den ordning i vilken texten presenterar och gestaltar innehållet, det vill säga fabeln, för oss.

I det grekiska dramat Kung Oidipus är fabeln, i all korthet, det som händer från att föräldraparet får höra spådomen om att deras son kommer att förbryta sig mot dem i framtiden till dess att han faktiskt gör det, drygt 25 år senare. Intrigen är den serie av händelser som enligt Sofokles text utspelar sig under fabelns sista 24 timmar, genom vilka vi får reda på allt som hänt före det sista dygnet.

Att uppmärksamma intrigen – ett sätt att öka läsförståelse

Vad finns det då för förtjänster med att uppmärksamma intrigen i en berättelse? En är att fokus på intrigen hjälper läsaren att se vad texten vill, vad dess syfte är. Den amerikanska litteraturvetaren Peter Brooks säger exempelvis följande: "Intriger är inte enbart organiserande strukturer, de bär också på intentioner, de är målinriktade och framåtsyftande" (Brooks, 1984, s. 12).

Enligt Öhman är intrigen det som hjälper oss framåt i texten, det som gör att vi grundligare kan redogöra för händelserna i berättelsen och förstå ”hur dessa är beroende av karaktärernas motiv, omständigheter, miljöer etc.” (Öhman, 2016, s. 7).

Att få ett bra grepp om intrigen är helt enkelt ett utmärkt verktyg för att öka läsförståelsen och därigenom underlätta för dem som känner motstånd mot att läsa texter.

ANALYS AV DEN DIDAKTISKA POTENTIALEN

Ett sätt att konkretisera arbetet med att skugga intrigen är att du låter eleverna identifiera det som Arne Engelstad kallar kärnfunktioner respektive satellitfunktioner (Engelstad, 2013).

Kärnfunktionerna är de händelser i berättelsen som avgör vilken väg intrigen måste ta, för att läsaren ska komma till slutet.

Satellitfunktionerna är de händelser som i och för sig är viktiga för att skapa en berättelses färg, ton och karaktär, men som egentligen inte har någon direkt betydelse för händelseutvecklingen.

Ibland kan det vara svårt att se skillnad mellan kärn- och satellitfunktioner, vilket givetvis också är tacksamt att diskutera med eleverna. Det man kanske tycker är mest karakteristiskt för *En studie i rött*, som finns på läslistan för högstadiet, är Sherlock Holmes excentriska

manér, hans fiolspel och hans gnabbande med doktor Watson. Men det är inte dessa händelser som utgör intrigens kärnfunktioner och ger oss gåtans lösning. De är i stället satellitfunktioner som skapar den stämning som vi så väl känner igen.

Läs hela boken och titta sedan på funktionerna

För att kunna skilja på de olika funktionerna måste du och dina elever ha läst hela verket. Bara då går det att avgöra vilka händelser som är viktiga för intrigens struktur. En analys av den didaktiska potentialen innebär således att du i texten ska finna kärnfunktioner som du tror att också eleverna har möjlighet att hitta, men också att du ska kunna föreslå kärnfunktioner som de av olika skäl missar. Det viktiga är inte att i någon absolut mening fastslå textens kärnfunktioner, utan att tillsammans med eleverna diskutera möjliga sådana utifrån texten så som den är konstruerad.

Ett tacksamt sätt att åskådliggöra kärn- och satellitfunktionernas verkan är att jämföra hur de används i en filmadaption respektive i den litterära förlagan. Vilka funktioner finns kvar i filmadaptionen, vilka har tagits bort och vilka har lagts till? (Jfr. Wessbo, 2021). Hos Svenska Filminstitutet hittar du Filmlistan med verk på läslistan som är filmatiserade.

JELlicoe ROAD

Här följer ett exempel utifrån *Jellicoe Road* av Melina Marchetta (2006). Romanen befinner sig i gränslandet mellan klassisk ungdomslitteratur och litteratur för unga vuxna. Den utspelar sig i ett litet australienskt samhälle med tre skolor: en internatskola, en lokal skola och en kadettskola för militär träning. Mellan skolorna råder en rivalitet som skapar en medryckande spänning i en välbekant genre.

Teman och karaktärer

Berättelsen kretsar kring Taylor Markham som går sista året på gymnasiet. Genom att beskriva hennes kriser, konflikter och konfrontationer med sitt förflutna blir romanen en "coming of age"-berättelse där Taylor växer och mognar som människa.

Berättelsens struktur

I *Jellicoe Road* har intrigen en komplex komposition. Den inleds med en prolog, en kursiv text som i jag-form beskriver en bilolycka där barnen från två familjer överlever. Berättaren är okänd. Därefter kommer kapitel 1, som inleds med den kursiva texten "*Tjugotvå år senare*", men därefter använder samma typsnitt som tidigare. Den första meningen lyder: "Jag drömmer om pojken i trädet och just i det ögonblick då jag ska få höra svaret som jag väntat på, rycker ficklamporna mig därifrån, bort från vad som hade kunnat bli ett sådant där ögonblick av klarhet som människor pratar om resten av livet." Här, förstår läsaren, är det romanens huvudkaraktär Taylor som är berättare. Läsaren får snart ta del av Taylors sökande efter insikter om sitt förflutna och sitt ursprung.

Berättarperspektiv

Taylor står för berättelsens förstapersonsperspektiv i jag-form i romanens nutid. Men romanen har dessutom en utomstående berättare, som till en början är okänd och namnlös. Denna berättares redogörelser markeras med kursiv text och är även de skrivna i jag-form. Dessa delar av berättelsen utspelar sig tjugotvå år tidigare. Berättaren visar sig senare vara Taylors mentor, Hannah. Hannahs berättelse ger insikter om det förflutna, i bitar utspridda här och där och inte alltid i kronologisk ordning. De två berättarperspektiven, tillsammans med beskrivningar av Taylors återkommande drömmar, bidrar till att Taylor och vi läsare så

småningom får svar på våra frågor. Romanen har alltså två jag-berättare och dessutom ett drömskikt, vilket bidrar till en rik berättelse.

Intrig och kärnfunktioner

Det viktigaste skiktet för intrigen är Taylors egen berättelse, som innehåller återblickar som gradvis avslöjar sanningen om hennes bakgrund. Den kursiverade texten och Taylors drömmar ger läsaren ett bredare perspektiv.

När vi bryter ner berättelsen i *Jellicoe Road* upptäcker vi flera viktiga kärnfunktioner. De bidrar steg för steg till att förklara hur trafikolyckan har påverkat Taylor och vilka konsekvenser det har lett till under de följande tjugotvå åren. En av huvudlinjerna i berättelsen är hur karaktärer som Hannah och Översten är kopplade till olyckan och till Taylors försvunna mamma.

Satellitfunktioner

Ungdomarnas gängkrig och Taylors konflikter med andra karaktärer skapar spänning och fördjupning åt miljön, men de har mindre betydelse för intrigen. De kan alltså ses som satellitfunktioner som främst ger djup till berättelsen.

Sammantaget innebär alltså att skugga intrigen att, tillsammans med eleverna, identifiera intressanta ställen i texten, som i exemplet med *Jellicoe Road*, för att diskutera deras funktion och vilken effekt de har på hur vi ser på händelsernas betydelse.

Detta blir så mycket mer än att bara återberätta handlingen, eftersom det innebär att konkret och textnära visa hur texten fungerar som berättelse.



DIDAKTISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta exempel är det didaktiska målet att skapa insikter och kunskaper om hur berättelsers föreställningsvärldar är uppbyggda, och mer bestämt, hur de påverkas av olika berättarperspektiv. På så sätt utgör detta en naturlig fortsättning på arbetet med att skugga intrigen.

När eleverna har fått ordning på handlingen och dess förutsättningar kan du rikta ljuset mot de litterära byggstenar och komponenter som gör att dina elever dels kan "titta in" i den litterära föreställningsvärlden, dels förstå vad som krävs för att de ska "tro på den" och uppfatta den som logisk och konsekvent.

Ett ytterligare mål är att introducera några analytiska begrepp för att kunna beskriva den litterära föreställningsvärldens uppbyggnad med en högre grad av precision.

LITTERATURVETENSKAPLIGA UTGÅNGSPUNKTER

Några viktiga aspekter i läsförståelse är att läsaren får grepp om

- den **intrig** som bygger upp den litterära föreställningsvärlden
- vem det är som **berättar** om det som utspelar sig i den litterära föreställningsvärlden
- **genom vem** vi som läsare ser det som händer.

Även i detta fall kan vi använda oss av några narratologiska begrepp. Till grund för den följande genomgången ligger Berglund (2020) som finns tillgänglig för nedladdning. Där kan du hitta illustrerade och för eleverna välbekanta litterära exempel som förklarar innebörden och konsekvenserna av de olika berättarperspektiv.

Du kan behöva påminna eleverna om att den verkliga författaren, det vill säga den författare av kött och blod som står med namn på bokens ryggen, inte är intressant i detta sammanhang. Det är berättarrösten så som den framträder i den litterära texten, mer eller mindre synlig, som utgör fokus.

En första fråga du kan ställa till eleverna är var berättaren befinner sig – utanför den litterära föreställningsvärlden (utanför-berättare), eller inom den litterära föreställningsvärlden, som en av karaktärerna som deltar i handlingen (innanför-berättare). En innanför-berättare finns oftast med som ett "jag" i någon form.

En berättelse med en utanför-berättare kan utformas på olika sätt, vad gäller berättarens kunskap om den litterära föreställningsvärlden. En allvetande berättare vet vad som har hänt tidigare och vad som ska hända senare. Berättaren kan också låta läsaren få ta del av hur de olika karaktärerna tänker, känner och resonerar, genom olika grader av insyn i karaktärernas förnimmelser och introspektion.

Det underlättar om eleverna också har förståelse för vilken **fokalisation** berättelsen använder: genom *vem* ser och upplever vi det som händer i berättelsen? Det kan vara genom berättaren själv, men det kan också vara genom en eller flera av karaktärerna. För att kunna skilja på berättaren och fokalisationen kan man försöka klargöra vem som är berättelsens "röst" och vem eller vilka som är dess "ögon". Du kan ge eleverna nyckelscener och be dem att analysera vem som ser och vem som berättar.

En utanför-berättare kan välja att själv vara berättelsens ögon och främst förmedla det som händer och sägs utan att vi får se skeendet genom någon av karaktärerna. Detta brukar kallas **extern fokalisation**. Berättaren kan också välja att återge händelseförloppet genom en eller flera karaktärs synvinkel. Detta brukar kallas **intern fokalisation**. När man diskuterar berättarperspektiv med elever på gymnasiet är det kanske vanligare att använda termer som första person, tredje person och allvetande berättare. Att få förståelse för fokalisation kan bidra till analysen, öppna upp litteraturen och ge fler perspektiv.

ANALYS AV DEN DIDAKTISKA POTENTIALEN

Flertalet av verken på läslistan är givetvis lämpliga att använda för att tillsammans med eleverna undersöka vem som berättar och genom vems ögon vi ”ser” händelserna. Men för att pröva hur texter med en utanför-berättare kan användas för att beskriva detta berättarperspektiv för eleverna ska vi titta närmare på Franz Kafkas *Förvandlingen* och Kerstin Ekmans *Hunden*, två berättelser som har en utanför-berättare. Därefter undersöker vi två innanför-berättare, i Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas* och Bengt Ohlssons *Gregorius*.

Utanför-berättelsen

Både *Förvandlingen* och *Hunden* låter oss följa ett förlopp filtrerat genom två minst sagt annorlunda subjekt: i det ena fallet en människa i en skalbagges kropp, och i det andra en hund. De är trots detta inte inifrån-berättelser, utan författarna använder fokalisationen för att skapa en logik som faktiskt får oss att gå in i föreställningsvärlden och övertygas om att vi följer ett verkligt händelseförlopp. Låt oss se hur detta går till.

Förvandlingen handlar om Gregor Samsa, som en morgon vaknar upp i sitt sovrum förvandlad till en skalbagge. Han bor hemma hos sina föräldrar med sin syster. Deras försörjning bygger på att Gregor Samsa arbetar som kringresande försäljare. När familjen upptäcker att han har förvandlats, och inte längre kan sköta sitt arbete och försörja dem, övergår deras inledande ömma känslor för hans öde till en mer eller mindre uttalad irritation. När han efter en dryg månad dör, främst orsakat av att familjen inte ger honom mat och att fadern skadat honom, kan de gå vidare i livet som en förvandlad familj.

Den berättare som vi möter är mer eller mindre osynlig. Händelseförloppet beskrivs genom ett återgivande av de yttre detaljerna: lägenhetens utseende, familjemedlemmarnas och andra karaktärs agerande och repliker. Texten är helt befriad från berättarens egna åsikter och synpunkter. Inga kommentarer fälls om det onda eller goda i karaktärernas handlingar, och vad gäller deras motiv eller tankegångar får vi egentligen inget veta, förutom den indirekta information som finns i de återgivna replikerna. Fokalisationen ligger redan från början helt hos Gregor Samsa. I exemplet nedan kursiveras de fokalisationsmarkörer som gör att vi ser händelserna genom Gregor Samsas ögon.



**Att få förståelse
för fokalisation
kan bidra till analysen,
öppna upp litteraturen
och ge fler perspektiv**

När Gregor Samsa vaknade en morgon ur sina oroliga drömmar fann han sig liggande i sängen förvandlad till en jättelik insekt. Han låg på rygg – den var hård som pansar – och när han lyfte en aning på huvudet *fick han se sin välvda bruna mage [...]. Hans många ben, ynkligt tunna i jämförelse med hur stor han var i övrigt, flimrade hjälplöst framför ögonen på honom.*

”Vad är det med mig”, *tänkte han.*

Genom berättelsen hamnar våra sympatier hos Gregor Samsa, medan familjen efterhand framstår som bigott och okänslig, och Gregors tillvaro, även före förvandlingen, framstår som mer eller mindre meningslös. Ett skäl till detta är att Kafka konsekvent förlägger den interna fokalisationen hos Gregor Samsa.

De övriga karaktärerna lär vi känna genom deras handlingar och repliker, inte genom vad de tänker eller ser. När städerskan på morgonen kommer och meddelar föräldrarna, som fortfarande ligger kvar i sängen, att hon har hittat Gregor Samsa död, får vi som läsare inte tillgång till deras tankar över detta besked. Den yttre beskrivningen indikerar tämligen tydligt att om de överhuvud taget bryr sig om Gregors död så är det med lättnad. De blir mer chockade över att städerskan talade till dem innan de hunnit kliva upp ur sängen.

I *Förvandlingen* sker fokalisationen alltså genom en människa, Gregor Samsa, som befinner sig i en skalbagges kropp. Detta skapar en form av logik och realism, mitt i den absurda situationen och dess premisser. I Kerstin Ekmans *Hunden* är utmaningen på ett sätt större, eftersom protagonisten är en hund, det vill säga en varelse som saknar det språk som våra berättelser bygger på.

Hunden berättar om de vedermödor som en hund, ”den grå”, under cirka ett år utsätts för, från det att den som valp kommer bort från sitt hem, till att den åter blir upptagen i människornas krets, nu med namnet ”Tapper”. Berättelsen är på sitt sätt en utvecklingsroman genom skildringen av den gråes mognad från valp till högfungerande jaktvarelse, men också en robinsonad i det att vi får följa valpens kamp för överlevnad i det vilda.

I berättelsens början frågar sig berättaren: ”När börjar en berättelse?”. Svaret blir trevande: ”Under en granrot kanske”. Den som ligger under granroten, och som vi genom berättaren får syn på, är den bortsprungna valpen som inte kan minnas. Inom honom är bara ett tomt håll. Inga minnen av mamman och hennes juver. Berättaren fortsätter: ”Det mindes han inte och inte hade han kunnat berätta”. Ändå är det hundens berättelse som vi får ta del av. Hur gör då författaren detta med hjälp av berättaren?

Berättaren lägger sig nära hunden, och det är genom hunden som vi hör och ser vad som händer. Berättaren förlägger dock inga inre monologer i hundens sinne, utan det är tämligen basala sinnesförmågor – ljud, lukt, smärta, hunger, ljus och mörker – som vi får ta del av. Detta förefaller logiskt eftersom den grå inte själv kan berätta. Berättaren växlar mellan ett ibland utvecklat språk, där till exempel växter nämns med specifika artnamn, och ett mer primitivt språk när hunden mer tydligt utgör fokalisator. Ett exempel på det senare är följande:

Vattensörpa och sura lingon. Fjädrar i mossan, spretiga utan lukt. Vattenvärk i magen, blöta tassar i myren. Lunka på, lunka på, segt och surt. Tugga fjädrar, suga ben. Vattendropp på nosen, solstick och bukvärk. Traska och tassa. Huka sig med buken mot snön. Lunka igen med nosen i backen. (s. 26)

Med den ofullständiga syntaxen, ordvalen och närheten till djurets sinnesförmågor skapar berättaren ett "hundspråk" som ger en illusion av att vi tar del av hundens medvetande. Samtidigt som berättaren ger oss inblick i hundens förmågor har hon friheten att panorera ut och skildra sådant som hunden inte direkt upplever, till exempel människornas handlingar och dialog. Det är dock inte någon allvetande berättare som vi har att göra med. I berättelsen avslutande del får vi vetat att hunden, trots att han nu åter är ett husdjur, alltid är vaksam som om han "lyssnade efter något okänt" (s. 100). De allra sista orden är dessa:

Han förblev ensam i sin väntan.

Där slutar berättelsen. Ingen vet vad han lyssnade efter och vad han erfarit därute där ingen kunnat se honom.

Ingen vet ens om det finns något ord för det som han väntar på (s. 100).

Berättaren visar här sin makt över berättelsen. Trots att vi genom berättaren har "fått ord" på det som hunden har varit med om, låtsas berättaren här att det som hunden har varit med om ligger bortom det som vi kan få kunskap om.

På så sätt blir det en metakommentar över de gränser som kan korsas i en berättelse, om berättaren vill.

Innanför-berättelsen

Utanför-berättelsen ger författaren möjlighet att ge berättaren olika grad av allsmäktighet, från att ha en allvetande berättare som kan återge vad som har hänt före berättelsens början och vad som händer på olika platser, till att låsa fokalisationen till en enskild protagonistens handlingsmöjligheter. Så länge "kontraktet" med läsaren inte bryts genom logiska kullerbyttor accepterar vi den uppenbara konstruktionen.

En innanför-berättelse har dock inte dessa möjligheter, utan vi blir "instängda" i jag-berättarens sätt att återge och se på föreställningsvärlden. Detta ger dock möjligheten till högre inlevelse och trovärdighet. Det är ju faktiskt en person som är med i händelserna som berättar. Kan det bli sannare än så?

”

**Det är ju faktiskt
en person som
är med i händelserna
som berättar. Kan det bli
sannare än så?**

Även innanför-berättelsen kan konstrueras på olika sätt, vad gäller distans och närhet till händelser och karaktärer. I Arthur Conan Doyles *En studie i rött* är den egentliga protagonisten i själva verket Sherlock Holmes, men det är genom doktor Watsons distanserade blick som händelserna återges. Kazuo Ishiguro låter i *Never let me go* Kathy H. se tillbaka på sitt 31-åriga liv. Genom hennes återblickar på sin minst sagt annorlunda uppväxt på olika inter-

natskolor får vi sakta men säkert reda på att syftet med hennes och hennes kamraters liv är att bli organdonatorer, och att de inte har chans att överleva, eftersom även livsviktiga organ kommer att skördas. Genom hennes bitvis naiva men också realistiska blick förstår vi hur det omänskliga systemet med predestinerade donatorer drabbar de uppväxande ungdomarna.



**Innanför-berättelsens
utmaningar är framför allt
att intrigen måste innehålla
moment som gör att vi får
kunskap om sådant som
jag-berättaren inte själv
har varit med om.**

Innanför-berättelsens tydligaste och kanske mest restriktiva variant är möjligen dagboksberättelsen. Som läsare ska vi fås att tro att det faktiskt är dagboksförfattarens egna ord vi läser, utan berättaren som mellanhand. I Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas* (1905) följer vi läkaren doktor Glas mellan den 16 juni och den 7 oktober ett år i slutet av 1890-talet. Han resonerar om hur han ska hjälpa en av sina kvinnliga patienter, Helga Gregorius, att komma undan sin mans, pastor Gregorius, krav på könsligt umgänge. Som läkare har han möjlighet att styra över liv och död, att ställa pastor Gregorius liv mot Helgas framtida lycka.

Innanför-berättelsens utmaningar är framför allt att intrigen måste innehålla moment som gör att vi får kunskap om sådant som jag-

berättaren inte själv har varit med om. Detta kan ske genom förklarande brev eller genom att andra karaktärer återger händelser som har ägt rum när jag-berättaren inte har kunnat vara närvarande. Doktor Glas får reda på detaljer och händelser som är viktiga för händelseförloppet i sina samtal med Helga respektive pastor Gregorius. Exempelvis är det efter att han har tagit del av Helgas berättelse om hur pastor Gregorius har utsatt henne för en våldtäkt, som doktorn bestämmer sig för att utföra sin ”stora handling”, att döda pastorn.

För att åskådliggöra och belysa innanförperspektivets styrkor och begränsningar kan du ge dina elever textutdrag och låta dem jämföra scener i *Doktor Glas* med motsvarande scener i Bengt Ohlssons variationsromaner *Gregorius* (2004) och *Helga* (2024). Dessa är också inifrån-berättelser och återger samma händelseförlopp ur pastor Gregorius respektive Helga Gregorius perspektiv.

En nyckelscen du kan använda är tillfället när doktor Glas och pastor Gregorius möts och pratar om pastorns hjärtproblem. I båda versionerna kan du visa hur jag-berättaren måste göra sig föreställningar om vad som egentligen försiggår i antagonistsens medvetande. Ohlssons version blir ett försök att fylla ut de tomrum om Gregorius som Söderberg med berättelsens logik inte kunde skildra.

Du kan finna fler scener av det här slaget, där berättarperspektivet leder till olika lösningar och konsekvenser i de båda versionerna. Den kanske mest tacksamma scenen torde vara förgiftningen av pastor Gregorius. När Olssons berättare, Gregorius, är död kan ju ingen berättelse längre finnas. I Söderbergs berättelse får vi däremot ta del av doktor Glas tankar och reflektioner efter mordet.



DIDAKTISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vid sidan av arbetet med enskilda verk ska litteraturundervisningen också ge fördjupning i några litterära epoker samt behandla skönlitteraturens relation till förhållanden och idéströmningar i samhället. Den litteraturhistoriska genomgången innebär ofta att man bara nämner många litterära verk, eftersom det inte finns tid att läsa dem. När man väl läser ett litteraturhistoriskt intressant verk, som ett exempel på en epok eller en strömning, måste man använda den litteraturhistoriska kontexten för att rama in texten, för att göra läsningen relevant och begriplig.

En väg du kan gå, för att göra litteraturhistorien mer angelägen, är att gå baklänges genom den – att börja i nuet, för att komma till det förflutna. Martinsson (2016) menar med stöd i historiedidaktisk forskning att litteraturhistorisk undervisning kan utformas som en berättelse. På så sätt kan du skapa en utgångspunkt och ett sammanhang som kan göra den litteraturhistoriska utvecklingen mer gripbar för eleverna.

Ett sätt att tänka, när du ska strukturera litteraturhistoria som en berättelse, är att utgå ifrån den dramaturgiska spänningskurvan. Du börjar då med en exposition där samman-

hanget presenteras, och fortsätter med att bygga upp berättelsen enligt modellen konflikt, motsättningar, stegring och avslutning. Då kan analysen av den didaktiska potentialen syfta till att undersöka och pröva hur ett verk kan hjälpa till att bygga, eller passa in i, en berättelse. I detta tredje exempel bygger vi upp en berättelse om arbetarlitteratur och socialrealism.

LITTERATURVETENSKAPLIGA UTGÅNGSPUNKTER

Litteraturhistoriskt är det relevant att diskutera den svenska arbetarlitteraturen som epok med 1930-talet som tyngdpunkt. Vilka var de sociala och historiska omständigheter som möjliggjorde framväxten av denna litteratur?

Vidare är det viktigt att belysa begreppen realism och socialrealism, genom att problematisera skillnaden mellan en mer neutral verklighetsåtergivning och en programmatisk litterär realism, det vill säga en realism som inte nöjer sig med "objektiv" verklighetsbeskrivning utan som också har ett mål med skildringen, exempelvis att förändra arbetarklassens villkor.

Andra relevanta litteraturvetenskapliga begrepp är utvecklingsroman, kollektivroman och autofiktio. Med dessa kan man diskutera texter som ligger utanför epoken, men som anknyter till arbetarlitteratur som tradition.

ANALYS AV DEN DIDAKTISKA POTENTIALEN

För att använda läslistans verk till en sådan baklängesresa på temat socialrealism, kan du ta utgångspunkt i Édouard Louis *Göra sig kvitt Eddy Bellegueule* (2014). Denna roman ligger nära elevernas litterära och allmänna repertoar på flera sätt: tiden den utspelar sig, åldern på protagonisten och tematiken – en yngre mans frigörelse från sin far och insikter om sin egen sexuella läggning.

Du kan sedan jämföra den med Moa Martinsons *Kvinnor och äppelträd* (1933) och Harry Martinsons *Nässlorna blommar* (1935). Hur du kan ge eleverna bekantskap med dessa verk får styras av vad som är praktiskt möjligt. Om du vill att eleverna ska läsa verken i sin helhet kan läsningen behöva fördelas på flera terminer som ett återkommande tema. En annan väg är att ni läser ett av dem i sin helhet och de andra i form av utdrag.

I detta fall blir syftet med analysen av den didaktiska potentialen att pröva hur vi kan använda dessa verk för att skapa en berättelse, som ger en förklarande inramning dels till arbetarlitteraturen som en epok i svensk litteraturhistoria, dels till de litteraturvetenskapliga begreppen realism, naturalism och socialrealism. Följande är ett förslag på hur du kan lägga upp en sådan dramatisk berättelsen.

Exposition: Som ingång kan du fråga eleverna hur litteratur förhåller sig till samhällets utveckling. Vissa hävdar, kan du säga, att det finns ett starkt samband mellan å ena sidan hur samhället är organiserat och uppbyggt, å andra sidan litteraturens form och innehåll. Ett exempel är hur litteraturen påverkades av industrialismens framväxt under 1800-talet, med följden att realismen och naturalismen utvecklades.

För arbetarlitteraturens framväxt på 1930-talet blir det betydelsefullt att lyfta fram historiska kontexter som statarsystemets avveckling, industrialiseringen och urbaniseringen. Dessutom folkrörelserna och folkhögskolorna, som bidrog till att autodidakter fick möjlighet att utvecklas till författare.

Konflikt: För att skapa konflikt i berättelsen kan du visa på hur de tre verkens skildringar av arbetsliv och sociala orättvisor kan ses som ett utslag för klasskamp, en strävan att förbättra

villkoren för de som befinner sig längst ner i samhället. Denna typ av klassperspektiv återfinns i litteraturhistorien i både Sverige och andra länder. Du kan hänvisa till andra verk som åskådliggör denna konfliktlinje, exempelvis Charles Dickens, Emile Zola och John Steinbeck (*Möss och människor*, 1937, finns på läslistan för högstadiet).

Stegring: Inom arbetarlitteraturen går det dessutom att tala om konflikt mellan individ och kollektiv, kvinnligt och manligt samt land och stad. Är det okomplicerat med personlig utveckling och frigörelse, till exempel från det egna ursprunget? Både *Nässlorna blommar* och *Göra sig kvitt Eddy Bellegueule* skildrar en manlig individuell frigörelseprocess och har drag av utvecklingsroman, medan *Kvinnor och äppelträd* skildrar ett kvinnligt kollektiv och har tydliga inslag av naturmystik. Grundkonflikten i alla dessa verk är dock de sociala orättvisorna.

Avslutning: Som avslutning kan du konstatera att realism, socialrealism och skildringar av klassresor är ett internationellt fenomen. Att socialrealismens utvecklingskurvor och kronologi är olika i olika länder kan du nämna i en metahistorisk reflektion över hur historisk utveckling kan beskrivas på olika sätt, beroende på utgångspunkt och frågeställning.

Genom att diskutera begrepp som realism, socialrealism, utvecklingsroman, kollektivroman och autofiktio belyser vi därmed litteraturens koppling till samhällsutvecklingen, och klassfrågor i ett litteraturhistoriskt perspektiv.

Givetvis kan du anpassa berättelsemodellen med exposition, konflikt, stegring och avslutning, och utveckla den utifrån olika undervisningskontexter. Det viktiga är att du berättar och skapar sammanhang.

Ämnesövergripande arbete med noveller och lyrik

Modellen för att analysera den didaktiska potentialen kan tillämpas även på andra textgenrer än romaner, såsom noveller, lyrik och dramatik. För att eleverna ska utveckla sin läsförståelse är det viktigt att de får läsa mycket och möta en mångfald av texter. Många av böckerna på läslistorna passar dessutom utmärkt för tematiskt arbete som kan integrera andra ämnen, exempelvis historia eller samhällskunskap.

En idé för ett sådant ämnesövergripande tematiskt arbete är att utforska relationer genom tiderna. Detta kan ni göra genom att jämföra två av novellerna: *Kommer hem och är snäll* av Lars Ahlin från 1944 och *Arvsled* av Annika Norlin från 2020. Hur skildras relationerna i de båda novellerna? Skulle handlingen ha varit annorlunda om de utspelade sig på 1940-talet eller idag? Vad tror eleverna är orsaken till att karaktärerna agerar som de gör, och vilka råd skulle de ge till karaktärerna?

Ett annat tema är förlust, smärta och längtan. Detta kan ni utforska med hjälp av dikterna "Ja visst gör det ont" av Karin Boye från 1935 och "Hey Joe" av Johannes Anyuru från 2003. Försök urskilja skillnader i hur dessa teman uttrycks, beroende på den tid då dikterna skrevs. Eleverna kan kanske inspireras att skriva egna dikter, med utgångspunkt i den första raden i Boyes dikt. Om du vill ha mer inspiration kan du besöka Litteraturlänkens skola, där det finns exempel på hur man kan arbeta med dikten "Ja visst gör det ont".

Att arbeta med dramatiken i läslistorna

Vad är det som gör att vi läser klassiker än idag? Vad är det som gör att Euripides *Medea* och Shakespeares *En midsommarnattsdröm* fortfarande spelas? Vad känner vi igen i dessa gamla texter, och vad har förändrats sedan dess, vad gäller innehåll och språk?

Dramatik speglar ofta den tid och det samhälle den har vuxit fram ur. Detta kan fungera som en utgångspunkt för reflektion och diskussion i undervisningen.

Ett exempel på ett möjligt upplägg som utgår från verk i läslistan är att använda Alfhild Agrells *Räddad* och Strindbergs *Fröken Julie* som är skrivna ungefär samtidigt. Du kan läsa båda pjäserna med eleverna och därefter diskutera gestaltningen och utvecklingen av kvinnliga respektive manliga roller: deras karaktärsdrag, drivkrafter, status, relationer och handlingar.

Ett annat exempel är att jämföra och diskutera två pjäser som behandlar samma grundstoff, till exempel kan ni jämföra Euripides *Medea* med antingen Sara Stridsbergs *Medealand* eller Per Lysander och Suzanne Ostens *Medeas barn*. Följande är några frågor du kan lyfta med eleverna:

- Var och när utspelas dramat?
- Vems eller vilkas perspektiv dominerar?
- Vad får vi reda på av scenanvisningarna?
- Hur skildras samhället, och hur påverkas karaktärerna av dess strukturer?
- Hur kan vi förstå Medeas handlande?
- Hur gestaltas centrala scener, till exempel mordet på barnen, i respektive pjäs?
- Vilken plats har myten?
- Hur ser den antika körens roll ut, i de moderna pjäserna?

Jämför också de båda pjäsernas struktur, och gärna inledningsscener och slutscener, och diskutera skillnaderna.

Att läsa högt och gestalta texterna kan vara ett utmärkt sätt att skapa inlevelse och kliva in i textvärlden. Till exempel kan ni använda några repliker från scener i *Medea*. Diskutera hur versen påverkar läsningen. Försök att hitta rytmen i språket. Experimentera med olika röststyrka och uttryck.

Ni kan också diskutera vad som gör den antika myten aktuell även idag – kanske genom att koppla den till teman som psykisk ohälsa, maktrelationer eller migrationspolitik?

Mycket litteratur, till exempel *Medea*, *En midsommarnattsdröm* och *Fröken Julie*, har filmatiserats och omarbetats på olika sätt. Dessa versioner kan också vara användbara i undervisningen.

Hur kan du använda arbetssättet för just dina elever?

Exemplen i denna vägledning utgår från några av titlarna på läslistan för att visa hur du kan analysera ett verks didaktiska potential. Givetvis kan du använda modellen även för andra litterära verk.

Detta är en av flera möjliga vägar för hur du kan närma dig litterära texter, lära känna dem och pröva deras möjligheter, med utgångspunkt i olika didaktiska syften och med dina elever för ögonen. För att omsätta detta i praktiken kan du anpassa arbetssättet efter dina elever och dina didaktiska mål.

Genom att arbeta enligt modellen kan du få en god kännedom om den litterära texten. Denna kännedom om texten är en grundläggande förutsättning för litteraturundervisningen – oavsett om ditt främsta syfte är att locka till läsning, övervinna läsmotstånd, lära ut analytiska begrepp eller ge en litteraturhistorisk förklaring.



**Att läsa högt
och gestalta texterna kan
vara ett utmärkt sätt att
skapa inlevelse och kliva in
i textvärlden**

Referenser

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Makadam.
- Asplund S-B., Ljung Egeland B., Bladh G. & Stolare, M. (2025). Reading to Stay: The role of reading in the lives of Swedish rural males across generations. *Journal of Rural Studies*, Volume 119.
- Berglund, M. M. (2020). Berättarröst och synvinkel i litterära föreställningsvärldar. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR139879>.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*, Clarendon.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Iser, W. (1991). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Johns Hopkins Univ. Press.
- Johansson, M., & Martinsson, B-G. (2024). Litterär analys i ett didaktiskt perspektiv. I *Examensarbete i språk- och litteraturredaktik* (s. 79–101). Studentlitteratur.
- Herlitz, K. (2021). *Skönlitteratur i undervisningen: mod och metod för arbete med läsning i klassrummet*. Whip Media.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Martinsson, B-G. (2016). Litteraturhistoriskt berättande. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR070794>
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester Univ. Press.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Svenska Filminstitutet (2026). *Filmslistan. Filmlistan*
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Wessbo, S. (2021). *Fiktion genom två medier. En studie om gymnasieelevers meningsskapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. Linköpings universitet.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger* (1. uppl. ed.). Gleerup.
- Öhman, A. (2016) *Att skugga intrigen*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR070848>

Litteratur från läslistorna

Citaten är hämtade från följande upplagor:

- Ekman, Kerstin (1986). *Hunden*.
 Albert Bonniers Förlag, 2014.
 Kafka, Franz (1915). *Förvandlingen*.
 Bakhåll 2021.
 Leiva Wenger, A. (2001). *Till vår ära*.
 Albert Bonniers förlag, 2023.
 Marchetta, Melina (2006). *Jellicoe Road*. Gilla
 böcker, Lilla piratförlaget, 2024.

Övriga titlar från läslistorna:

- Agrell, A. (1882). *Räddad*.
 Ahlin, L. (1944). *Kommer hem och är snäll*.
 Anyuru, J. (2003). *Hey Joe*.
 Boye, K. (1935). *Ja visst gör det ont*.
 Conan Doyle, A. *En studie i rött*.
 Ernaux, A. (2001). *Omständigheter*.
 Euripides. (431 f.Kr.). *Medea*.
 Ishiguro, K. (2005). *Never let me go*.
 Louis, É. (2015). *Göra sig kvitt*
Eddy Bellegueule.
 Marchetta, M. (2006). *Jellicoe Road*.
 Martinson, H. (1935). *Nässlorna blomma*.
 Martinson, M. (1933). *Kvinnor och äppelträd*.
 Norlin, A. (2021). *Arvsled*.
 Osten, S., Lysander, P., m.fl. (red.)
 (2009). *Medeas barn*.
 Shakespeare, W. (1595).
En midsommarnattsdröm.
 Stridsberg, S. (2009). *Medealand*.
 Strindberg, A. (1888). *Fröken Julie*.
 Söderberg, H. (1905). *Doktor Glas*.
 Steinbeck, J. (1937). *Möss och människor*.
 Lagerlöf, S. (1914). *Kejsaren av Portugallien*.
 Itäranta, E. (2012). *Minnet av vatten*.
 Dåsnes, N. (2021). *Missat samtal*.

Inspirationsmaterialet är framtaget av
Skolverket och Kulturrådet 2026.

Grafisk form: Tegel & Hatt.

Du hittar materialet på skolverket.se

