Bland författare och kvinnliga författare

– En studie om den manliga normen, den kvinnliga särarten och kanon i två läromedel i svenskämnet

Patrik Högberg

Examensarbete 15 p
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2016
Examinator: Christian Mehrstam
Handledare: Joakim Jahlmar

Arbetets art: Examensarbete 1, 15hp, Lärarprogrammet
Titel: Bland författare och kvinnliga författare – En studie om den manliga normen, den kvinnliga särarten och kanon i två läromedel i svenskämnet
Engelsk titel: Among authors and female authors - A study about the male norm, the female divergency and canon in two text books in the Swedish subject
Sidantal: 34
Författare: Patrik Högberg
Examinator: Christian Mehrstam
Datum: 2016-03-22

Sammanfattning

Bakgrund: Kursplanen för Svenska på gymnasienivå är tydlig med att elever ska när de undervisas i litteraturhistoria möta manliga och kvinnliga författare. Ett sätt att granska om elever möter i lika utsträckning kvinnliga och manliga författare är att närstudera läromedel i svenskämnet, vilket denna studie gör. De resultat som studien drar säger även något om hur kanonlitteratur konstrueras.

Syfte: Studiens syfte är att undersöka läromedel för gymnasieskolan ur ett genusperspektiv. Studien jämför två läroböcker riktade mot Svenskämnet på gymnasienivå. Detta för att undersöka hur representationen av manliga och kvinnliga författare ser ut samt undersöka vad som fokuseras i texterna om de manliga respektive kvinnliga författarna.

Metod: Studien använder kritisk närläsning och diskursanalys som verktyg för att undersöka det den syftar att göra. Studien har avgränsat sig genom sin metod till att jämföra hur många manliga respektive kvinnliga författare som rubriksätts i de undersökta läromedlen. Rubriksättning kan ses som sätt att lyfta fram författare. Den har även vid granskning av rubrikerna undersökt vad för epitet de rubriksatta författarskapen tilldelas. Utöver detta undersöks och jämförs särskilt författare som finns med i båda läromedlen för att kunna dra generella slutsatser om hur man skriver om manliga respektive kvinnliga författarskap.

Resultat: Båda läromedlen visar att manliga författare ges plats på en rad olika sätt. Deras namn förekommer oftare i rubrikerna och de tilldelas en rad olika epitet. De kvinnliga författarna beskrivs ofta ihop med orden kvinna eller kvinnlighet. Sett från ett genusteoretiskt perspektiv kan man förstå detta som att den manliga författaren blir normen för litteraturhistoria medan kvinnan är särarten eller särintresset. Den manliga författaren kan skriva om i stort sett allt utan att bli beskriven som ett särintresse medan detta är vad som utmärker det kvinnliga författarskapet. Resultatet tyder på att den litteraturhistoria som anses som given är ett manligt narrativ där det som skrivits av män tillmäts högre värde och kvalité än det som författats av kvinnor.

Innehållsförteckning

Inledning ... 1
Syfte ... 2
  Frågeställning ... 2
Material och avgränsning ... 3
Teori och tidigare forskning ... 4
  Genusteori och genusforskning ... 4
  Genussystemet - isärhållandet och mannen som norm ... 4
  Kanon och kritiken av den självklara kanon ... 5
  Tidigare läromedelsstudier ... 8
Metod ... 10
Komparativ analys mellan *Svenska impulser 2* och *Människans texter. Litteraturen* ... 12
  Manliga författare ges plats ... 12
  Sätt att beskriva författarskapen ... 13
  Mästare, genier, nyskapare och kvinnor ... 13
  Den allmänmänskliga erfarenheten mot den kvinnliga erfarenheten ... 14
  Victoria Benedictssons självmord och Selma Lagerlöfs lesbiskhet ... 16
  Mäns plats i litteraturhistorien, kvinnors plats utanför den ... 17
  Sammanfattande analys ... 19
Diskussion ... 21
  Den manliga författaren som norm ... 21
  Den kvinnliga författarens särart ... 22
  Litteraturhistorien - ett manligt narrativ ... 24
  Läromedlet i klassrummet ... 25
Slutsats ... 27
  Diskussion av metod ... 28
  Vidare forskning ... 28
Litteraturlista ... 29
  Primärkällor ... 29
  Sekundärkällor ... 29

Inledning

Något som följt med mig som en röd tråd både under min egen skolgång och senare som blivande svensklärare är att de författare som jag kommit i kontakt med i litteraturhistorieundervisningen inom svenskämnet främst varit män, endast ibland har en och annan kvinnlig författare dykt upp. Jag tror inte jag är ensam om denna upplevelse och jag ställer mig frågan: varför förhåller det sig så? Görs det skillnad på kvinnliga och manliga författare som elever möter i svenskundervisningen?

Granskar man kursplanen för svenskämnet på gymnasienivå står det att elever ska möta olika sorters författarskap från olika epoker, det står också tydligt att texterna som eleven möter ska vara författade av såväl kvinnor som män. Anvisningarna preciseras för läraren i kursen Svenska 2 där det formuleras att kursen ska behandla svenska och internationella författare, ”såväl kvinnliga som manliga”. Kursen ska också behandla ”[r]elationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen” (Skolverket, 2011). Detta motiverar att undersöka vilka författarskap som elever möter i svenskämnet och för att ytterligare avgränsa forskningsområdet kan undersökningen begränsas till läromedel.

Att välja att undersöka läromedel kan motiveras med stöd av Ammert (2011), Svensson (2011), Englund (2011) och Karlsson (2011). Dessa konstaterar att läromedel har en given position i många klassrum. För lärare är det ett viktigt arbetsredskap som de dagligen använder och som hjälper till att strukturera undervisningen. Även för eleverna får läromedlen en stor roll. För en del är det till och med så att skolans läroböcker i princip är de enda böcker de alls läser (Ammert, 2011, s. 17). Svensson (2011) konstaterar att innehållet i läroboken ger grunden för lektionerna och att ”läroboken utgör elevernas huvudstoff” (s. 307). Utifrån den betydelse som läromedel har för mycket undervisning är det således av högt intresse och vikt att studera dessa närmare.

Eftersom läroboken har en så stark ställning klassrummet får den därmed inflytande och blir en bärare av makt. Englund (2011) anser att läroboken har en ”gemensamhetskapande och sammanhållande roll, både tankemässigt/ideologiskt och praktiskt, och den har en disciplinerande roll” (s. 282). Karlsson (2011) menar att ”läroboken alltid står i ett dubbelt förhållande till makten. Den är dels en verkan eller ett resultat av, dels en orsak eller ett upphov till den” (s. 46). Läroböcker fungerar därmed både som återskapande och omskapande av makt (s. 46).

Därmed ringas ett intressant undersökningsområde in, att undersöka läromedel utifrån ett genusperspektiv. Om man gör jämförelser i läromedel för gymnasieskolan kan man då se om det där görs skillnad på kvinnliga och manliga författarskap. Hur beskrivs manliga respektive kvinnliga författare? På vad läggs fokus i texterna om författarna? Detta blir också en fråga om hur en litteraturkanon skapas inom svenskämnet, vilka författare som finns med och på vilka grunder som de finns där. För en analys av detta kommer två läromedel tänkta för gymnasiets högskoleförberedande program att väljas ut.

Syfte

Med ett genusperspektiv kan man skärskåda normer, föreställningar och förhållningssätt som är kopplade till kön. Värderingar och maktstrukturer som finns representerade i samhället i stort återfinns och reproduceras ofta i läromedel, det gör dessa intressanta som studieobjekt. Att beskriva eller tillskriva någon en viss uppsättning egenskaper, samt att synliggöra eller osynliggöra dessa blir ett sätt att använda makt. Detta kan även säga något om hur kanon formas.

Studiens syfte är att undersöka läromedel för gymnasieskolan ur ett genusperspektiv.

Frågeställning

Utifrån syftet är uppsatsens frågeställningar följande:

- Hur behandlas de olika författarna och deras texter sett ur ett genusteoretiskt perspektiv?
- Vilka eventuella skillnader görs mellan manliga författare och deras verk och kvinnliga författare och deras verk?
- Hur kan resultatet förklara hur kanon konstrueras, sett från ett genusteoretiskt perspektiv?

Material och avgränsning

Den här uppsatsen kommer att jämföra två läromedel för svenskämnet på gymnasieskolans högskoleförberedande program. Den kommer granska två läromedel som används på kursen Svenska 2 där eleverna ofta möter den skönlitterära historien, vilket innebär att uppsatsen ämnar använda två läromedel som fokuserar på litteraturhistoria. Med denna motivation kommer *Svenska impulser 2* av Markstedt och Eriksson (2014) och *Människans texter. Litteraturen* av Lindqvist och Lindqvist (2012) att behandlas.

Båda läromedlen är relativt nya, den version av *Svenska impulser 2* som den här undersökningen studerar är den fjärde upplagan i ordningen medan *Människans texter. Litteraturen* är på sin första upplaga. Läromedlens färskhet gör att inga tidigare undersökningar gjorts på dessa, vilket ytterligare motiverar urvalet. Båda kommer från två av de större läromedelsförlagen i Sverige, Sanoma utbildning respektive Studentlitteratur.

Det ska poängteras att andra läromedel kunde valts ut. Ett annat fortfarande spritt läromedel är *Den levande litteraturen* (2004), dock ett redan väl undersökt sådant av bland andra Rosén (2008) och Johansson och Lidström (2006). Ytterligare ett läromedel är *Fixa litteraturen* (Sahlin, Lindholm och Stensson, 2015), vilket var ett nytt och i sitt upplägg spännande läromedel. Dock är denna svår att jämföra mot andra läromedel på grund av det fokus som låg på texter snarare än på författare.

Eftersom såväl *Svenska impulser* som *Människans texter. Litteraturen* är relativt omfångsrika, nästan 500 sidor respektive närmare 700 sidor, kommer denna uppsats att göra nedslag i texterna som kan jämföras. Analysen kommer att genomföra en kritisk närläsning där fokus huvudsakligen kommer att läggas på:

- Att undersöka hur många manliga författare som utmärks eller lyfts fram med rubrik jämfört med kvinnliga författare. Rubrikerna kommer även undersökas för att se vad som lyfts fram tillsammans med författarens namn.

- Analysen kommer även att fokusera på författarskap som finns i båda läromedlen och närläsa de författarbiografier som finns i läromedlen.

Urvalsmetodiken ämnar med denna avgränsning dra generella slutsatser om hur manliga och kvinnliga författare beskrivs i läromedlen.

Teori och tidigare forskning

Uppsatsen kommer att fokusera på två huvudsakliga teoretiska ramverk: genusteori och det litterära kanonbegreppet. Först ges en överblick av genusteori och genusforskning, och sedan följer ett avsnitt om begreppet genussystem. Därefter behandlas kanonbegreppet och den kritik som finns mot kanon, såväl allmän som genusteoretisk. Uppsatsen kommer även beröra den tidigare forskning som gjort liknande läromedelsundersökningar som berör denna uppsats ämnesfält och ger en rad viktiga utgångspunkter.

Genusteori och genusforskning

Genusteori har sitt ursprung i feministisk teori och ideologi (Gelin, 2005; Hirdman, 2003, 2007; Björk, 2013). Feministisk teori och genusforskning vill synliggöra och ifrågasätta föreställningar om vad som är ”manligt” och ”kvinnligt” och de skilda värderingar som är kopplade till dessa.

Det finns andra teoribildningar som sätter fokus på kategoriseringar av människor utifrån t.ex. etnicitet, klass, sexualitet, funktionalitet m.fl. Ingen av dessa teoribildningar menar att tilldela människor ”essentiella egenskaper eller identiteter” (Hägersten, 2003, s. 277). Istället vill man framhålla att dessa bara är ”några av de många möjliga identiteter en människa kan ha” (s. 277). Ett feministiskt perspektiv blir ett sätt att se på världen eller för att låna Björks ord så är feminism ”en av de skärvor genom vilken jag ser världen. Därför blir den värld jag ser annorlunda den vars skärva är en annan” (s. 321). När det gäller ett genusteoretiskt angreppsätt menar Hirdman (2003) att

> klass, ras, nationell, etnisk eller annan grupptillhörighet kan […] vara begrepp, de sorteringsinstrument som bäst analyserar världens orättvisor och vidrigheter. Ja, förvisso, släng dem inte, men de räcker inte. Ty där finns systrar, döttrar, mödrar och hustrur som lever andra liv *bredvid*, under helt andra villkor (s. 5).

Till skillnad från klassanalys eller postkolonial analys och de slutsatser som dessa drar så är genusteorins slutsatser om kvinnors underordning ”en generell problematik” eftersom den skär tvärs igenom alla analyser av den upplevda verkligheten (s. 5). Sett utifrån ett genusperspektiv blir kvinnan, på samma sätt som det koloniala objektet inom postkolonial teori, något som definieras av det manliga.

Inom ramen för genusteori görs skillnad på termerna kön och genus. Enkelt uttryckt kan man förklara det som att genus blir ett görande, man *gör*, man blir kvinna. Detta är ett begrepp som är kopplat ihop med kultur och som går att förändra. Kön kan ses som den biologiska uppdelningen av män och kvinnor. Sedan finns de som går ännu längre, som Butler (2007), som menar att det går att ifrågasätta även våra föreställningar om det biologiska och naturgivna i kön. Denna uppsats använder begreppet genus och förstår det som en social konstruktion. Björk (2013) förklarar detta som att *vara kvinna* är att vara ”sin kvinnlighet” (s. 36). Därmed är det de performativa handlingarna som *gör* och definierar dikotomierna kvinna och man. Dessa handlingar eller konstruktioner bildar ett ramverk som individen förhåller sig till. Hirdman (2003, 2007) betecknar ramverket som genussystem.

Genussystemet - isärhållandet och mannen som norm

Genussystemet baseras på två principer, eller ”logiker” som Hirdman (2007) kallar dessa. Den första är dikotomin som innebär isärhållandet av det manliga och det kvinnliga och den andra är hierarkin som innebär att mannen är utgångspunkten för vad det är som betraktas som det normala och allmängiltiga medan kvinnan betraktas som något avvikande och alltid i relation

till mannen, aldrig i kraft av sig själv (s. 213). Genussystem beskrivs som de ”maktburar” där män ”indragna i ett slags broderskapets frimureri, normbärarna, manifesterar sin samhörighet” (Hirdman, 2003, s. 69-70). Vidare menar hon att det inom den västerländska civilisationen återfinns en konstant ”genusproducerande verksamhet” som bidrar till ”genussystemets fortlevnad och vidareutveckling” (2007, s. 221). Inom ramen för denna process blir språket ett verktyg som används för att skapa eller göra människor. Hirdman (2003) beskriver hur ”talet *är* verklighet” och hur tal blir en aktiv verksamhet och ett görande (s. 25). Med en förståelse av begreppet genussystem och dess praktik kan man ”bygga modeller för att förstå aktioner, strategier, ideologier, politik” (Hirdman, 2003, s. 222).

Inom genussystemet definierar det kända *den andre*. Genussystemet har därmed ”institutionaliserat såväl den manliga makten som den kvinnliga vanmakten” (Hirdman, 2003, s. 222). Historiskt sett har det funnits en normativ förståelse om vad som utgör kvinnan och underförstått genom att definiera vad en kvinna är definieras det vad en man är. Björk (2013) hävdar att ”patriarkatets första uppgift” är att ”finna ett naturligt samband mellan kvinna och kvinnlighet”, vilket är den ”första förutsättningen för att dela upp mänskligheten i män och kvinnor och sedan fördela makten efter dessa grupper” (s. 27). Kvinnan ställs därmed på de underordnades sida. Kvinnan blir inte bara ”det andra könet”, enligt de Beauvoir (2002) är kvinnan ”den andre” tillsammans med andra andrefieringar såsom den av juden eller den svarte (s. 26).

Historiskt sett har det manliga definierats och beskrivits som mer komplett, dominant och besläktat med handling än det kvinnliga. De Beauvoir (2002) för ett resonemang om hur andrefieringen, att definiera den andra, blir ett sätt att använda makt gentemot det utanför det kända (s. 25). Den definierande definierar sin egen identitet utifrån vad den inte är, *den andre*. Att definiera något utanför det kända blir att frånta den andra subjektskap, den andre blir ett objekt för det kända. Witt-Brattström (2003) förklarar hur idén om kvinnan som objekt är en konstruktion av män; ”de har benämnt världen, då också format diskursen om kvinnan” som det andra könet eller mannens motpol (s. 72).

För att förstå isärhållandets konstruktion förklarar Hirdman (2003, 2007) att kvinnan förenklat görs till det avvikande från mannen. Hirdman visar också på att kvinnan alltid måste förhålla sig mot konstanten som är den manliga normen. Normen att vara man är också att vara människa (Hirdman, 2007, s. 180). Därmed blir att vara kvinna till att vara bedömd eller att förhålla sig mot mannen. Inom ramen för detta synsätt kan kvinnan ses som en icke-man, en liten, sämre man eller som det från mannen totalt väsensskilda.

Kanon och kritiken av den självklara kanon

Det från bibelvetenskapen överförda begreppet kanon innebär i sin ”vidare mening en samling texter som bildar den allmänt accepterade stommen i en viss skrifttradition” (Bergsten & Elleström, 2004, s. 31). Den klassiska förståelsen av kanon är att den är en gemensam kärna av texter sammankopplade med kvalitet som formar den sköna litteraturen eller den avancerade litteraturen. Detta synsätt som representerats av exempelvis Bloom (2000) har kritiserats. Kanon har rört sig från att ses som något konstant och entydigt till något som är föränderligt, påverkbart och en fråga om värderande. Man har gått från synen att det finns *en* kanon till att det finns flera parallella kanon som kompletterar varandra.

Gällande en litterär skolkanon menar Brink (1992) att denna spelat en viktig roll inom skolans värld. Det har använts till allt från karaktärsdaning och som redskap för kulturkunskapen och historieundervisningen till hjälpmedel för utvecklandet av god smak hos eleverna (s.14). Det

kan påstås att det som ansetts vara en litterärt accepterad ryggrad blir något ytterst påtagligt i skolans värld. Man kan inte frångå att kanon bygger på värderingar, uttalade eller ej. Detta eftersom det varit allmänt vedertaget att de författare och verk som eleverna ska möta i skolan ska hålla en form av klass. Verken och författarna blir upphöjda och särskilda eftersom de finns i undervisning och läromedel.

Vad som också bör tas i beaktande i kritiken av kanonbildningen är vilkas syn på originell estetik som framhållits. Brink (1995) för fram Bourdieus fråga om vem det är som bestämmer vad som är särart eller originalitet för litteratur (s. 240). Holm (1995) menar att kanon inte är något annat än en ”historisk konstruktion, en produkt av en viss urvalsprocess som legat i händerna på en viss grupp och dess intressen” (s. 115). Bergsten och Elleström (2000) skriver att förvisso kan man tycka att en vetenskap såsom litteraturhistoria borde vara fri från värderingar och subjektivitet, men i verkligheten har det visat sig att det sällan förhåller sig så. Resonemanget om kvalitet där det som av tradition igenkänts som kvalitet är inget annat än ett cirkelresonemang menar Holm (s. 114), liksom att smak inte är något allmänt givet utan ”symboliskt våld” (s. 115). Enligt Holm är kanon en skapelse ”utifrån en manlig, borgerlig, heterosexuell monopolsituation” (s. 115).

Nylander (1976) menar att män historiskt har avgjort vad som ska räknats som fullvärdiga litterära prestationer men också ”vad som är litteratur, litterär analys, litteraturkritik och litteraturhistoria och vad som *inte* är det” (s. 119-120). Tanken utvecklas vidare av Williams (1997) som menar att litteraturforskning tillsammans med litteraturutlåtanden, bokrecensioner med mera skapas ett litterärt värde och i förlängningen en litteraturtradition och en kanon (s. 38-39). Vidare menar Williams att den akademiska litteraturhistorieskrivningen i Sverige under 1900-talet huvudsakligen utfördes av män (s. 62-63). Konsekvenserna av detta innebär enligt Williams att ”[d]et kvinnliga perspektivet tolkas i flera fall som begränsat och därmed kvalitetsmässigt mindre intressant” (s. 185). Utifrån ett sådant påstående ges en annan förklaring till underrepresentationen av kvinnliga författare i litteraturhistorien än den svepande förklaringen att de inte haft möjlighet att skriva. Bergsten och Elleström ger förklaringen att det helt enkelt handlat om att ”kvinnors texter [har] haft mycket svårare att passera det patriarkaliska samhällets nålsöga” (s. 40-41). Det finns texter av kvinnor, men de har helt enkelt inte ansetts värdiga att finnas i kanon.

Woolf (2002) menar att vetenskap är manlig, och då att även studier om kvinnan är gjorda av män. Dessa studier ”had been written in the red light of emotion and not in the white light of truth” (s. 50). Woolf ger den manliga vetenskapen en kroppslig form och kallar den för de arga professorerna. Hon ställer sig frågan varför de är så arga utan att få svar. I samma resonemang menar hon att ”professorerna” styr samhället hon lever i. ”Han” kontrollerar allt, men han är fortfarande arg skriver Woolf (s. 51). Kanske är han inte arg, resonerar Woolf, kanske försvarar han bara sin egen upphöjda ställning (s. 51). Därmed ställs inom litteraturvetenskapen de författande kvinnorna vid sidan av vad som kan ses som en manlig huvudfåra mot vilken kvinnorna alltid mäts. Witt-Brattström (2003) och Showalter (1982) beskriver de dubbla måttstockar som de kvinnliga författarna bedöms utifrån: först som kvinnor, därefter författare. Inom litteraturvetenskapen, liksom övriga samhället, återfinns det manliga som norm och förhärskande tankesätt.

För litteraturforskare med genusinriktning har frågan om huruvida litteraturhistorien har ett kön stått i centrum (Williams, 1997, s. 11). Brink (1992) menar att kanonbildning är en process som förutsätter att vissa författare över tid slås ut och att andra kommer in (s. 280).

Såväl Holm som Williams lyfter fram hur den feministiska litteraturforskningen bedrivit ett viktigt arbete genom att lyfta fram och återerövra positioner åt de kvinnliga författarskapen samt belysa kvinnliga erfarenheter i litteraturen.

Williams (1997) menar att representation av manligt författarskap i kanon och reproduktionen av ett manligt perspektiv på litteraturhistorien beror på ”traditionens seghet” (s. 193). Hon ger ett svar till Blooms efterföljare som tror att om man ersätter vad de anser vara ”god smak” med bland annat ”könspolitiska hänsynstaganden” skulle bli som att återgå till år noll: det handlar inte om att kasta ut de manliga författarna till förmån för de kvinnliga, utan att ”sträva efter att återge en litterär verklighet” (s. 195). När det gäller att skriva litteraturhistorien med en genusmedvetenhet lyfter Williams fram *Nordisk kvinnolitteraturhistoria* (Møller Jensen m fl. 1993) som ett försök att belysa och upphöja kvinnliga författarskap. Detta med hjälp av andra genrer än de som traditionellt använts samt knyta an de kvinnliga författarskapen till sin samtid.

Kanon är också tätt sammankopplat med epokindelningen eller genreindelning av litteraturhistorien. Indelning har även den ifrågasatts och på senare tid ansetts vara en konstruktion. Bergsten och Elleström (2004) frågar sig om perioderna har en verklig existens (s. 49). Viëtor (1997) argumenterar för att de ”litterära genrerna är konstruktioner vilkas historiska ursprung till större delen är höljt i dunkel” och att det ”inte finns någon definierbar genrenorm” (s. 26, 37). Med detta kan man även fråga sig för vem som indelningen tjänar ett syfte, vilka införlivas och vilka slås ut av den givna indelningen av litteraturen i epoker och genrer? Møller Jensen (1993) menar att hela det litteraturhistoriska bygget med perioder, genrer, teman, värderingar och tyngdpunkter är grundad på manlig litteratur och forskat på av forskare med manlig blick i ”ett sökande efter bekräftelse på att människan främst är man” (s. 13).

Williams (1997) anser att istället för en handbok för litteraturhistoria så måste man använda sig av flera handböcker som finns jämsides varandra (s. 196). Detta för att skapa en ”tolerant pluralism”, eftersom ”litteraturhistoria görs av litteraturhistorier” (s. 194). Detta möjliggör att man kan framhålla de litterära verkens många tänkbara alternativa positioner och potentialer i ett historiskt sammanhang, anser Williams (s. 194). Bergsten och Elleström (2004) ger stöd till ett sådant perspektiv och påpekar att inte bara feministisk forskning bidragit till ytterliga perspektiv på litteraturen utan även hur postkoloniala studier bidragit (s. 42). Dock menar samtidigt Williams att problemet med en ”imperialistisk kanon” kvarstår (s. 46). När ”minoritetslitteraturen” införlivas i ett värdesystem blir de en del av detsamma (s. 46). Därför måste lösningen bli att komma ifrån det dikotomatiska tänkandet med över- och underordning, huvudkultur och marginaliserad kultur.

Inom ramen för en genusteoretisk litteraturhistorieskrivning menar Williams (1997) att man måste försöka läsa ”könsöverskridande” (s. 195) som ett försök att komma ifrån det dikotomatiska synsättet som präglat synen på manliga och kvinnliga författare. Specifikt handlar detta om att flytta de kvinnliga författarna från sina ”kvinnopositioner”, upphöja deras plats i litteraturhistorien, att förändra och förnya de litterära förhållningssätten och värderingssystemen som styr urvalsprocesserna för hur man konstruerar litteraturhistorien. En könsöverskridande läsning kan därför betyda att läsa litteratur som uttolkning av mänskliga erfarenheter.

Tidigare läromedelsstudier

Brink (1995) undersöker hur gymnasieskolans litterära kanon utvecklats mellan åren 1910 och 1945. Den behandlar hur kanon skapas, existerar och vidmakthålls inom gymnasieskolan med de litteraturhistoriska läromedel och antologier samt fristående verk i skolupplagor som finns. Texter har valts ut, medvetet såväl som omedvetet, för att prägla elever i vad som är god litteratur m.m. Kanon har förändrats över tid, nya författare och verk har kommit till och andra har försvunnit. Avhandlingen tar upp hur kvinnliga författare beskrivs i jämförelse med manliga författare och konstaterar att det inte går att förklara varför kvinnor fått en så förhållandevis liten plats i litteraturhistorien med att mena att kvinnor utgjort en minoritet av författarskapen. Snarare, menar Brink, har det ett samband med de roller och förväntningar som läggs på respektive kön i såväl skolan som resten av samhället (s. 293).

Segerfeldt (2005) skriver om användning av skönlitteratur i skolan och vad som styr svensklärarens val av litteratur. Segerfeldt menar att lärare är starkt präglade av det litterära kulturarv som kanon utgör en del av. Studien bygger på intervjuer gjorda med sex lärare på en högstadieskola i Västsverige. Undersökningen kom fram till att när lärare konstruerar sitt ämne är faktorer som spelar in lärarens egen skolgång och studier vid lärarhögskolan, men också vilken tillgång till böcker som finns tillgängliga, tips från kollegor och klass som de undervisar samt vilka arbetsområden eller teman som behandlas vid det aktuella tillfället. Bara tre lärare hade någonsin haft ett ”genusperspektiv i tankarna vid val av bok” (s. 17). De tre andra informanterna hade aldrig haft ett sådant perspektiv vid val av litteratur.

Gelin (2005) studerar tre läromedel för svenskämnet på gymnasienivå. Centrala begrepp för studien är kanon och litterär värdering, och Gelin lägger fokus på ett genusteoretiskt och feministiskt litteraturkritiksperspektiv. Den huvudsakliga metoden som används för att belysa de analyserade läromedlen från en genusteoretisk hållning är diskursanalys. Detta eftersom språket inte bara återger utan också formar verkligheten, samt speglar medvetna och omedvetna föreställningar och värderingar (s. 33). Resultaten från Gelin är entydiga. De undersökta läromedlen ger i olika uträckning och med olika strategier en skev bild av kvinnliga författarskap (s. 59). Det kvinnliga författarskapet hamnar i periferin av det manliga förhärskande tänkandet. Gelin kommer till slutsatsen att kanon skapas av en kulturell, företrädesvis vit, manlig elit som har legitimitet att definiera vad som ryms i kanon (s. 60). Kanon blir därmed en fråga om avståndstagande och gränsdragning där läromedlen agerar värderingsspridare, vilket reproducerar den förhärskande ordningen där manligt tänkande är norm och kvinnlighet det avvikande.

Johansson och Lidström (2006) och Ungh (2008) undersöker svenskämnet från ett genusperspektiv. I båda studierna intervjuas lärare om hur de undervisar i litteraturhistoria och det förs en diskussion kring genusmedvetenhet. Trots att Unghs studie är baserad på intervjuer glider den även över i att analysera de läromedel som hennes informanter, lärarna, använder i sin undervisning. Hos Johansson och Lidström integreras en läromedelsanalys av tre läromedel i undersökningen med stöd av begreppen kön och genus samt genussystem genom kvantitativa och kvalitativa metoder. Johanssons och Lidströms resultat visar på att läroböckerna svarar dåligt mot de mål och värden som skolan arbetar mot (s. 29). Det manliga författarskapet favoriseras och kvinnligt författarskap marginaliseras och utsorteras. Liknande resultat finns hos Ungh som konstaterar att vad skolan erbjuder är en förringning av kvinnor i de läromedel den tillhandahåller (s. 23).

Rosén (2008) har många liknande frågeställningar som Gelin (2005) och Johansson och Lidström (2006) om hur manliga och kvinnliga författarskap framställs i läromedel och detta från ett genusteoretiskt perspektiv. Fokus för undersökningen är av kvalitativ karaktär där Rosén använder en kritisk närläsning som metod för sin läromedelsanlys. Rosén undersöker vad som sägs om respektive författare såväl som vad som *inte* sägs. Hon studerar de epitet och appositioner som ges respektive författarskap, vilka åsikter och omdömen som tilldelas författarskapen, de inflytanden och den förnyelse som respektive författarskap ges samt vad som associeras med ett manligt respektive ett kvinnligt författarskap. Roséns slutsats liknar de från övrig tidigare forskning som tagits upp i detta kapitel; det kvinnliga författarskapet formas som det avvikande mot det normativt manliga författarskapet och detta görs genom en rad olika strategier som Rosén påvisar genom sin närläsning. Den slutsats som Rosén drar tjänar som en uppmaning till andra forskare, lärare och lärarstudenter: dessa måste bli mer genusmedvetna när det gäller hur läromedel är konstruerade för att kunna bekämpa de föreställningar som finns om det manliga och kvinnliga.

Metod

I detta kapitel kommer studiens metod att läggas fram. Först kommer studiens verktyg att presenteras och förklaras. Dessa är närläsning och diskursanalys. Slutligen kommer en generell diskussion föras angående en studies validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Denna studie kommer använda såväl kvantitativa som kvalitativa metoder, en kombination som inte alls är ovanlig för studier av denna karaktär (Justeson & Meyer, 2011, s. 14). När det rör sig om att jämföra hur många manliga respektive hur många kvinnliga författare som förekommer i två valda läroböcker, alltså att samla in och beskriva data rör det sig om en kvantitativ metod (Stukát, 1993). Ämnar en studie uttala sig djupare om sitt resultat så lämpar sig kvalitativa metoder, vilket är denna studies ambition. Justeson och Meyer (2011) menar att kvalitativa undersökningar lämpar sig för att beskriva fenomen i deras kontext och att de kan bygga på en rad olika perspektiv.

När det gäller kritisk närläsning som metod kan den användas och förstås relativt fritt (Johansson & Svedner, 2006, s. 64-66). Kritisk närläsning av en text handlar om att ställa frågor till texten, vad betonas och vad tonas ned, vilka ordval används m.m. Utöver detta ser närläsningen inte bara till vad som faktiskt står i texten utan undersöker också vad som av olika anledningar *inte* tagits med. Johansson och Svedner menar vidare en kritisk närläsning kan genomföras tillsammans med en komparativ undersökning, detta för att fina tydliga teman och kategorier om gör studien metodisk och tydlig (s. 65).

Till stöd för en kritisk närläsning ur ett genusteoretiskt perspektiv förser Svanberg (1976) och Berge (2011) oss med viktiga fokuspunkter, såsom:

> Hur skildras kvinnan? Vilka egenskaper framhålls? Vilken roll spelar hon? (Svanberg, 1976, s. 51)
> Hur representeras kvinnor och män? Gör de samma saker? (Berge, 2011, s. 163)
> Värderas kvinnors och mäns aktiviteter med samma respekt? (Berge, 2011, s. 163)

Johansson och Svedner (2006) betonar att när man använder sig av en metod som kritisk närläsning kan även läsning av ”saktexter” vara problematisk eftersom ingen läsning är subjektiv (s. 64). Den exakta, ideala, läsningen existerar förmodligen inte utan ett stort ansvar läggs på närläsaren att sträva efter en exakthet i sin läsning. Närläsaren ska tydligt redogöra för sitt teoretiska ramverk, från vilken position denna angriper sitt material. Johansson och Svedner (2006) betonar också att de resultat en undersökning kan utmynna i kan härledas till en rad olika bakomliggande faktorer (s. 65).

Eftersom denna undersökning på ett djupare plan vill försöka förklara det den undersöker behövs ett teoretiskt perspektiv, i detta fall genusteori. Tillsammans med ett genusteoretiskt perspektiv kan diskursanalys användas som metod. Genusteori och diskursanalys kan ses som komplement till varandra då genus liksom diskurs kan förstås som ett verktyg som menar att makt bygger på kommunikation och att språk är ett viktigt verktyg för makt, därför blir texter intressanta som studieobjekt för att analysera hur denna makt utövas (Bergström & Boréus, 2012, s. 19-20). Diskurs innebär att språket blir en social praktik (s. 356). Ett resonemang som Winther Jørgensen och Philips (2000) också för när dessa menar att diskursen bidrar till att skapa oss som subjekt och de objekt vi kan veta något om (s. 21). Detta innebär att diskursanalysen kan användas för att undersöka identitetskonstruktioner som exempelvis ”man” och ”kvinna” vilket också får stöd från Bergström och Boréus (s. 410).

Vidare har också diskursanalysen en kritisk inställning till den ”självklara kunskapen” (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s. 11). Den självklara kunskapen tolkas som att diskursanalysen angriper de synsätt och teoribildningar som anses stå ovan och utanför ideologier. Alla teoribyggen bygger på ideologier, vilket både genusteori och diskursanalys blottlägger.

Grunden för en studie är dess validitet, reliabilitet och generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009; Justesen & Meyer, 2011). Om det inte finns en objektiv verklighet med objektiv sanning utan verkligheten är en arena där flera gör anspråk på vad sanning är så handlar en studies validitet och reliabilitet om *hantverksskicklighet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 297). Inom ramen för en hantverksskicklighet handlar validitetskriteriet om att giltiga argument är hållbara, välgrundade, försvarbara, vägande och övertygande (s. 296). Validering blir därmed en fråga om att välja bland konkurrerande teoribildningar och tolkningar av verkligheten och på ett trovärdigt sätt granska och argumentera för det valda åskådningssättet (Fridlund, 2011). Bergström och Boréus (2012) tar stöd från Gadamer (1997) som menar att varje läsare närmar sig texten med en förförståelse. Utan denna förförståelse är tolkning omöjlig. Det går inte att bortse från faktumet att människan är en samhällsvarelse i tolkningsprocessen av text (Bergström & Boréus, s. 31).

En god hantverksskicklighet handlar utifrån det ovan sagda därmed om att på ett tydligt och stringent sätt redogöra för de resultat som man kommit fram till. Ingen studie, vare sig denna eller andra, är en absolut representativ återspegling av verkligheten. Däremot ger studien en alternativ tolkning av ett resultat och ämnar göra detta på ett trovärdigt sätt. För att slutligen säga något om studiens ambitioner gällandes generaliserbarhet så ämnar den att försöka säga något om de strukturer som finns i de två läromedel som den kommer att analysera med stöd av kritisk närläsning och diskursanalys.

Komparativ analys mellan *Svenska impulser 2* och *Människans texter. Litteraturen*

Den här analysen kommer att jämföra två läromedel, *Svenska impulser 2,* hädanefter läromedel A, och *Människans texter. Litteraturen,* hädanefter läromedel B. Frågorna som ställs till läromedelstexterna är:

- Hur behandlas de olika författarna och deras texter sett ur ett genusteoretiskt perspektiv?
- Vilka eventuella skillnader görs mellan manliga författare och deras verk och kvinnliga författare och deras verk?
- Hur kan resultatet förklara hur kanon konstrueras, sett från ett genusteoretiskt perspektiv?

Som tidigare nämnts rörande material och avgränsning kommer analysen fokusera på att studera hur många manliga respektive kvinnliga författare som rubriksatts och vad för epitet som givits tillsammans med namnet i rubriksättningen. Utöver detta studeras de författare som finns med i båda läromedlen där fokus läggs på vad som uppmärksammas och inte uppmärksammas.

Manliga författare ges plats

De manliga författarna ges mer utrymme rent mängdmässigt i läromedlen. Det manifesteras i att manliga författare har fler rubriker och fler sidor text. Gör man en enkel sammanräkning av vilka författare som fått en egen rubrik med sitt namn i så blir resultatet i läromedel A att av de totalt 34 författarna är 23 % kvinnor. I läromedel B är av totalt 238 rubriksatta författare 24 % kvinnor.

Av de författare som förekommer i fler än en rubrik är det närmast uteslutande män som fått den förmånen. Dante återfinns i rubriker på tre platser i texten i såväl läromedel A som B. Shakespeare hittar vi i tre rubriker i läromedel A och lika många gånger förekommer Bellman. I läromedel B återfinns Strindberg i fyra olika rubriker. Almqvist på tre platser. Shakespeare finns på två platser, Goethe och Schiller på tre respektive två platser. Den enda kvinnan som förekommer i två rubriker är Karin Boye och det sker i läromedel B.

Vid en närläsning av läromedlen kan man notera att det förefaller vara av vikt att poängtera hur produktiva många manliga författare varit och gärna genom att precisera det i exakta siffror. Det är också vanligt att många av deras verk omnämns. Några exempel på detta är att i läromedel A poängteras att Shakespeare skrev 37 pjäser och 154 sonetter och att Balzacs projekt den ”mänskliga komedin” omfattar 91 verk (s. 124, 219). Läromedel B noterar att ”Strindbergs samlade verk kom ut i 55 delar 1912-1922” (s. 443). Sex av Shakespeares verk namnges i Läromedel A, åtta av Strindberg och tre av Söderberg. I läromedel B kan man räkna till att hos Shakespeare namnges elva verk, hos Strindberg och Söderberg tjugofyra respektive fem.

Det kan tyckas vara svårt att jämföra författares produktioner, vilket är sant. Det blir dock intressant när man jämför hur de kvinnliga författarskapen behandlas och räknar hur många av deras verk som namnges och när man så ställer manliga och kvinnliga författarporträtt mot

varandra syns mönstret att det inte verkar vara lika viktigt att namnge kvinnornas verk. I läromedel A omnämns *ett* verk av Jane Austen och *ett* av Woolf. Lagerlöf får fem verk namngivna och Boye tre. I läromedel B är det tre verk av Austen och tre av Woolf, Lagerlöf har nio och Boye tolv. Faktum är att Jane Austen skrev sju verk samt en del poesi och två ofärdiga verk. Woolf skrev närmare 30 olika texter, Boye 14 olika verk och Lagerlöf 27 verk.

Gör man en jämförelse i båda läromedlen av två stora svenska kanoniserade författare, August Strindberg och Selma Lagerlöf på samma sätt som Gelin (2005) gör kan man dra ytterligare slutsatser vid en närläsning. I läromedel A kan man konstatera att Strindberg har cirka en halv sida mer text, sex och en halv sida berörandes såväl författarskap som utdrag från hans verk. Strindberg har också sin egen rubrik: ”August Strindberg: författare, språkförnyare och konstnär” (s. 239). Lagerlöf har ingen egen rubrik utan hamnar under rubriken ”Reaktionen mot verklighetsstudiet” (s. 251). På avsnittets inledande sida får Lagerlöf dessutom inte vara själv utan på samma sida finns en inflikad ruta med rubriken ”En ny generation diktare” med von Heidenstam, Fröding och Karlfeldt (s. 251).

Gör man en liknande undersökning i läromedel B kan man konstatera att Strindbergs författarskap är utspritt i fyra olika kapitel med sammantaget något över 11,5 sidor. Varje kapitel bär en rubrik som inleds med namnet ”August Strindberg” och därefter ”det moderna genombrottets man”, ”från dramatisk sanning till naturalism”, ”ständigt mitt i debatten” och ”från naturalism till modernism” (s. 369, 394, 442, 504). Lagerlöf får hålla sig till kapitlet om modernismen epik med något över tre sidor till vilket hon har egen rubrik, till skillnad från i läromedel A.

Sätt att beskriva författarskapen

En annan aspekt som går att urskilja i det undersökta materialet är benägenheten att framhålla den manliga författarens mångsidighet och allmänsklighet mot den kvinnliga författarens enformighet, vilket kommer att belysas ur två aspekter nedan.

Mästare, genier, nyskapare och kvinnor

Utifrån tanken att män skulle skriva mer universellt kan man också se att benägenheten att ge män epitetet ”geni” är betydligt större än för kvinnor när man studerar rubriksättningarna för författarskapen. Faktiskt är det ingen kvinna alls i något av läromedlen som får denna ståtliga etikett. I läromedel A förklaras da Vinci vara ett geni. I läromedel B kan man se när man studerar rubriker att många manliga författare tillskrivs geniskap: Donne, Molière, poeterna Byron och Percy Shelley. Büchner förklaras dubbeltydigt som ”ett misslyckat geni”.

Liknande kan sägas om vem som beskrivs som ”mästare”. I läromedel A kallas Edgar Allan Poe och Kafka detta. I läromedel B tilldelas titeln Boccaccio, Petrarca, Shakespeare och de Maupassant. ”Folk” är också något som kopplas samman med det manliga författarskapet i läromedel B. Burns är ”en poet av folket”, Tolstoj, ”greven av folket”, Rydberg skrev ”folkkära dikter”, Sjöberg var ”folkkär diktare” och Myrdal ”en intellektuell i folkets tjänst”.

Andra epitet sammankopplat med de manliga författarskapen i läromedel B är äventyrare, nyskapare, hjälte, nytänkare och ihärdig samhällskritiker. I samma läromedel kopplas kvinnliga författarskap ofta ihop med en stillsam tillvaro, rubriksättningen på några av dem är: Jane Austen ett ”liv i stillhet”, George Eliot ”den lugna rebellen, eller Sonja Åkesson ”ett

liv”. De manliga författarskapen kan oftare kopplas samman med en aktiv handling. Flaubert som beskrivs som ”den kyliga iakttagaren” eller Söderberg som ”flanörens skarpa blick”, Fridegård är den något motsägelsefulla ”veka hårdingen”. I läromedel B är tre manliga författarskap, Mann, Harry Martinsson och Camus, kopplade samman med *människa* i sina rubriker. Endast två manliga författarskap är i samma läromedel kopplade samman med *man* eller *manlighet*, Kafka har ”mannen utanför och en av oss” och Ludvig Norström i ”mannen från Öbacka” (s. 433, 445).

Det går att utläsa i läromedel B att den kvinnliga författaren kopplas samman med kvinnlighet. Detta blir särskilt tydligt i läromedel B där i rubriksättningarna de kvinnliga författarnas ofta är sammankopplade med orden *kvinna* och *kvinnlighet*. Detta kan observeras när man navigerar sig fram bland en ”renässanskvinna”, ”den första kvinnliga yrkesförfattaren”, ”kvinnokämpe”, ”berätterska” och ”svarta kvinnor”.

Utöver manliga och kvinnliga författare med egen rubrik så har läromedel B en rad texter med rubriker som signalerar ett kvinnoperspektiv på litteraturen. Exempel på detta är ”romanens mödrar”, ”kvinnliga europeiska 1700-talspoeter”eller ”det kvinnliga problemdramat” som bara rör kvinnliga författare. Sammanlagt berör detta tio rubriker med totalt trettioen kvinnliga författare. Utöver det finns även en text om ”Att få en egen röst” med två kvinnliga författare” (s. 228-229). På samma plats i läromedlet finns en text om ”de glömda kvinnorna”. Det kan konstateras att det inte finns några ”romanens fäder”, däremot ”romanen födelse” med Defoe, Swift och Walpole; inga manliga problemdramer, bara Ibsen och Strindberg. Det finns en manlig sektion i läromedlet: ”Mäns röster - språkglädje, självbiografier och andras liv”, med tre författarskap.

Den allmänmänskliga erfarenheten mot den kvinnliga erfarenheten

I läromedlen går det att se tendensen att de beskriver hur de kvinnliga författarna skriver om saker som ligger nära dem och att det ofta ingår självbiografiska drag i deras texter. När männen anses skriva självbiografiskt tillskrivs det ofta större värden utöver de självbiografiska, att det manliga författarskapet höjer sig över de egna erfarenheterna. Texterna skrivs fram som allmänskliga och att de manliga författarna beskrivs ha en tanke, en vision med sitt skrivande.

I läromedel A förklarar Zola med vetenskapens hjälp världen (s. 234). Strindberg ville enligt läromedel B vara den” oberoende iakttagaren av samhället, den som skoningslöst vågade säga sanningen” (s. 369). Söderberg avslöjade sin tids dubbelmoral i läromedel A (s. 248). Joyce ser ”kyrkans falska fromhet, den sexuella dubbelmoralen och småborgerlighetens krav” genom Stephen Dedalus kritiska blick i *Porträtt av författaren som ung* enligt läromedel B (s. 424). Gällandes Strindberg framhåller läromedel B att ”Strindberg genomgick många olika faser i sitt författarskap” vilket exemplifieras med fördjupningar i en rad av Strindbergs verk (s. 394).

Kvinnliga författarskap kännetecknas däremot av att hålla sig till det kända och det som ligger nära dem själva. Om Jane Austen fastställer läromedel A att hennes far var präst, vilket gav henne rika tillfällen att studera medelklassens umgängesvanor (s. 220). Läromedel B skriver att ”helst satt Austen hemma och skrev” (s. 289). I sina böcker skildrar Austen kvinnors liv begränsade till de möjligheter giftermål gav, menar läromedel A. Läromedel B förkunnar att Austens romaner inte handlar om ”stora och omskakande händelser ute i världen” (s. 290). Förvisso har Austen en träffsäker ironi och psykologisk insikt trots att hon skriver om den

”lilla” världen (s. 290). Liknande sägs om systrarna Brontë där båda läromedlen menar att deras författarskap handlar om kvinnans situation eller ”starka kvinnor”. Läromedel B beskriver Charlotte Brontës *Jane Eyre* som ”romanen om den envisa Jane, kvinnan som vågade säga nej” (s. 354). Emily Brontës *Svindlande höjder* beskrivs som en bok där man som läsare ”kan vandra med ute på den ödsliga vindblåsta heden hopkrupen i fåtöljen med en kopp rykande varmt te intill sig” (s. 355). Sammantaget visar detta på hur dessa författare skriver från ett särperspektiv. De är kvinnor som skriver om kvinnor och, kan det tolkas, är framförallt intressanta att läsa för andra kvinnor. Intressant att notera är att när Flauberts *Madame Bovary* beskrivs i läromedlen så ses den som prövande gränserna för vad litteraturen får återge i läromedel A (s. 225). I läromedel B ses verket som en milstolpe i litteraturen (s. 345). Liknande görs med Ibsens dramer i läromedel B, där Ibsens ”psykologisk inriktade naturalism” utmärker *Hedda Gabler* och hur *Ett Dockhem* inte bara handlar om kvinnlig frigörelse (s. 393). Flauberts roman och Ibsens dramer om kvinnor slipper bli beskrivna som det som deras kvinnliga kollegor drabbas av, nämligen att bli beskyllda för att skriva kvinnolitteratur.

Ytterligare exempel på hur kvinnliga författare skriver från sin kvinnliga vinkel beskrivs i läromedel A där Benedictssons romaner *Pengar* och *Fru Marianne* ”sätter fokus på kvinnans plats i äktenskapet och samhället” (s. 246). Läromedel B noterar att många av Benedictssons texter för kvinnornas talan (s. 374). Moa Martinssons *Kvinnor och äppelträd* beskrivs som självbiografisk i läromedel A. I läromedel B tas utöver *Kvinnor och äppelträd* även *Mor gifter sig, Kyrkbröllop* och *Kungens rosor* upp vilka beskrivs som ”proletära utvecklingsromaner” (s. 452). Dock har det redan då konstaterats att Martinsson skrev utifrån egna erfarenheter om kvinnors liv (s. 452). Detta trots att båda läromedlen erkänner Moa Martinssons politiska engagemang, vilket inte poängteras i lika stor utsträckning som att Martinsson skrev självbiografiskt av läromedlen. Detta kan kontrasteras mot hur tydligt ett politiskt engagemang kopplas samman med de manliga arbetarförfattarnas skrivande i båda läromedlen.

Kvinnans blick höjer sig sällan över den egna erfarenheten, till skillnad från den manliga författarens skrivande. Männen förefaller ha en bättre känsla för stil medan läromedlen pekar på hur de kvinnliga författarna mest ägnar sig åt ett sorts fritt berättande och kreativt skrivande. Systrarna Brontë använde all sin fantasi och uppfinningsrikedom för att ”överleva ensamheten i prästgården” i läromedel A (s. 221). Där hittade de på karaktärer och händelser. Läromedel B uttrycker liknande genom att skriva hur systrarna i vuxen ålder ”fortsatte att leka med sina låtsasvärldar” (s. 353). Om Virginia Woolf konstateras det att som förläggare kunde hon ”experimentera med texten som hon själv ville” i läromedel B (s. 426). När samma läromedel beskriver Joyce experimenterande i *Finnagens Wake* kallar de det att han ägnar sig åt ”absurdism” (s. 425). Att sätta begrepp på Joyces skrivande ger en känsla av medvetenhet kring hans skrivande jämfört med Woolfs.

Det finns fall då läromedlen belyser att manliga författare skrev om självupplevda händelser men då, liksom exemplet med Joyce ovan, poängteras de litterära kvaliteterna hos verken. Ivar Lo Johanssons förvisso självbiografiska författarskap framhålls främst som en protest mot statarsamhället i båda läromedlen. Remarque skriver om ”sina upplevelser” i *På västfronten intet nytt* men det som framhålls är verkets pacifism i läromedel A. Läromedel B framhåller krigets ”vidriga verklighet” i Remarques roman (s. 434). Gorkij skriver självbiografiskt men det är naturalismen och mönsterexemplen på socialistisk realism som framhålls i läromedel B (s. 436).

Victoria Benedictssons självmord och Selma Lagerlöfs lesbiskhet

En annan företeelse noterad hos två särskilda kvinnliga författarskap är hur deras liv tar fokus från själva författarskapet. Särskilt talande blir detta när båda läromedlen ägnar en stor av del av texterna om Victoria Benedictsson åt att beskriva hennes självmord. Hennes död är också en av få kvinnliga som belyses i läromedlen, vilket blir ytterligare intressant med tanke på att det är en död på egen hand som tas upp. Ett annat exempel rör Selma Lagerlöf och hur ett av läromedlen väljer att belysa hennes homosexualitet, vilket blir intressant när heterosexuella förhållanden inte belyses på samma sätt.

I läromedel A slås an en ton av hur Victoria Benedictsson inser hur begränsad hon är av att vara kvinna, ”särskilt en kvinna som önskade vara författare på samma villkor som sina manliga kollegor” (s. 246). I läromedel B är porträttet än mer dystert och beskriver hur Benedictsson ville skriva utifrån kvinnornas ståndpunkt, ”[o]ch gick under” (s. 374). Benedictsson tecknas som en begränsad människa som vill bli konstnär. Läromedel B drar slutsatsen att den radikala kritiken Benedictssons roman *Fru Marianne* fick inte var nådig, särskilt från många kvinnliga författare som ansåg att hon hade svikit dem (s. 375). Omdömet en ”Dameroman” eller ”damelitteratur” fälls av antingen Edvard Brandes eller George Brandes, beroende på vilket läromedel man läser. Oavsett vem det var, så framställs det ha tagit henne hårt. Särskilt mycket om det var Georg som sa det eftersom hon var förälskad i denne enligt läromedel A (s. 246). ”[E]n olycklig kärlekshistoria” som den beskrivs i läromedel B (s. 376).

Rädslan att inte bli tagen på allvar, tillsammans med ekonomiska problem och sjukdom drev Benedictsson till självmord konstaterar läromedel A. Läromedel B menar att Brandes hårda kritik mot hennes roman blev för mycket för henne (s. 376). Båda skriver ut ett datum för självmordet, den 22 juli 1888 i läromedel A (s. 246) medan läromedel B skriver det till natten till den 21 juli 1888 (s. 376). Båda läromedlen skriver också ut med vad Benedictsson tog sitt liv. Läromedel A är tydlig med detaljerna, hur hon skar ”upp sin hals med en rakkniv” (s. 246). Läromedel B skriver inte ut detaljerna, bara att ensam på ett hotellrum i Köpenhamn tog hon fram rakkniven (s. 376).

Läromedel A noterar att Benedictsson lämnade efter sig två verk som inte var färdiga, en novell och en pjäs, båda med namnet *Den bergtagne*. I läromedel B betonas att i Benedictssons dagböcker kommer vi henne ”mycket nära”, hur hon är ” en bland många kvinnor som försökt ta sig fram i männens värld, men misslyckats” (s. 376).

Det finns ett närmast skuldbeläggande i läromedel B som menar att självmordet var drastiskt gjort. ”Benedictsson kände sig ensam och isolerad, men egentligen hade hon inte behövt göra det. Åren 1879-1889 debuterade 148 kvinnor på svenskt och finlandssvenskt språkområde!” (s. 376).

Det kan tolkas som att Benedictssons självmord är av vikt för hennes författarskap att döma av den plats som tas i respektive läromedel. Intressant att notera är att av andra självmord begångna av manliga författare nämns bara poeten Majakovskijs, och detta i båda läromedlen, dock ges det ett litet utrymme. Att Hemingway led av depressioner, behandlades med elchocker och slutligen sköt sig med ett hagelgevär; att Vilhelm Moberg blev deprimerad och dränkte sig; eller att Harry Martinsson sjönk ned i en depression som drev honom att begå självmord genom att skära upp magen med en sax skriver läromedlen inget om.

I läromedel B finns en diskussionsfråga till Lagerlöfs författarskap som utmärker sig och som berör Lagerlöf och hennes mycket nära väninnor Sophie Elkan och Valborg Olander. Detta rör de böcker som baseras på privata dokument om ”dessa triangeldramer, med spekulationer om vem som egentligen var Lagerlöfs stora kärlek i livet”. Frågan till eleven lyder: ”är det viktigt att vi vet så mycket som möjligt om en författares privatliv?” (s. 440). Man kan tyda det som om eleverna tillfrågas om Lagerlöfs lesbiskhet förändrar deras läsning av henne. Ska diskussionsfrågan tolkas som att den underförstådda meningen med frågan är att det inte ska spela roll? Är detta ett försök till litteraturhistorisk självkritik? I sådana fall kan man fråga sig varför kvinnliga författares homosexualitet framhålls. Läromedel A noterar Karin Boyes homosexualitet och kampen om att acceptera sig själv (s. 344). Jonas Gardells homosexualitet och hur detta inverkar på hans texter belyses av samma läromedel (s. 562). Däremot säger läromedel B inget om Oscar Wildes homosexualitet (s. 421-422), vilket kan ses som anmärkningsvärt givet att han för detta dömdes till fängelse.

Vad som sägs om Selma Lagerlöf kan ställas mot hur läromedlen i olika utsträckning missar att beskriva den mark Lagerlöf som kvinnlig författare bröt. I läromedel A skrivs förvisso att hon fick Nobelpris i litteratur samt en stol i Svenska akademien, och läromedel B tillägger att hon var den första kvinnan som invaldes i Svenska akademien men inte att hon var den första kvinnan att erhålla Nobels litteraturpris.

Vidare missas Lagerlöfs stridbarhet totalt. Hennes engagemang för kvinnlig rösträtt samt den viktiga symbol för kvinnorörelsen hon var skrivs inte heller ut. Utöver detta, står det inget om den ställning mot upprustning som Lagerlöf tog under sin livstid. Däremot tar läromedel B upp hennes hälta (s. 439).

Mäns plats i litteraturhistorien, kvinnors plats utanför den

Som togs upp i teoridelen är kanon en företeelse som går att diskutera utifrån ett genusperspektiv. Att litteraturhistoria ofta är skriven med manliga författarskap som den självklara röda tråden gör att kvinnliga författarskap kan få svårt att passa in i det ramverk som sätts upp, t.ex. när det kommer till indelning av litterära epoker och stilar. Den problematik som finns kring kanon har denna uppsats redan belyst med stöd i Bergsten och Elleström (2000), Brink (1995), Holm (1995) med flera.

Denna problematik går att se i de läromedel som har undersökts. De kvinnliga författarskapen blir ofta beskrivna som avvikande eller som stående utanför de klassiska epokerna, vilket förstärker bilden av kvinnor och deras författarskap som något udda och marginellt, om än ibland intressanta som just varande annorlunda.

De flesta manliga författares hemhörighet till epokerna nämns oftast aldrig i läromedlen. Hamnar de mellan epokerna som exempelvis Goethe framhävs den romantiska oppositionen mot upplysningen i läromedel A eller Goethes olika faser av författarskapet i läromedel B. I läromedel A konstateras att i Sverige var August Strindberg ”den främsta realistiska författaren” (sid. 239). Därefter fördjupar sig texten i hur Strindberg under 1880-talet skrev enligt den franska naturalismens idéer samt hur han förnyade det svenska skriftspråket med sin litterära produktion (s. 239). I läromedel B syns Strindbergs hemhörighet till epokerna redan i rubriksättningen.

Läromedel A försöker göra rättvisa av Lagerlöf och beskriver henne som ”den stora berättaren bland nittiotalisterna” och Gösta Berlings saga som ”ett av de stora genombrotten i svensk litteratur” (s. 251). Samma läromedel beskriver hur Lagerlöf följde den psykologiska litteraturen som hon förde in i sin produktion, däremot ser vi inga exempel på hur detta införlivas i hennes litteratur (s. 253). Läromedel B beskriver henne som ”den stora berätterskan” samtidigt som läromedlet vill poängtera hur kritiker kallade henne för ”sagotant” något som läromedlet vill påvisa att hon inte var utan en författare med en flödande fantasi som omsattes till ”spännande berättelser” (s. 440). Vad som utgör det stora i Lagerlöfs författarskap preciseras aldrig i läromedlen.

Andra kvinnliga författarskap som är svårplacerade i de litterära epokerna eller skiljs åt från de manliga författarna är Austen, Benedictsson och Moa Martinsson. Läromedel A ger ingen placering av Austens författarskap, bortsett från att vara en kvinna som skriver om kvinnor ur över- och medelklassen som ville förverkliga sig (s. 220). Läromedel B ger en intressant introduktion till Austens författarskap som lyder: ”Mitt ibland romantikens alla bullrande män finns en tystlåten kvinna [...] Frågan är om hon ens var romantiker. Men skriva kunde hon, det var hon själv medveten om” (s. 289). Läromedlet tampas med att placera hennes författarskap. ”Kärlekens irrgångar” i hennes författarskap gör att hon hör till romantiken men att hon skriver osentimentalt visar på hur hon förebådar realismen menar läromedlet. ”Enklast är att beskriva henne som en stor författare för alla tider” avslutar läromedel B (s. 290). Detta kan ses som ett försök till placering, men som avslutas med att hennes författarskap är så speciellt så det faller utanför en inordning som manliga författare så enkelt faller in i.

Läromedel A ger ingen placering av Benedictssons författarskap, hon sätter dock fokus på kvinnans plats i äktenskap och samhälle (s. 246). Läromedel B rubricerar henne som en av det ”moderna genombrottets kvinnor”. Dock tangerar läromedlet bara vid att Benedictsson skrev för att väcka debatt och skriva realistiskt och engagerat, något som uttrycks som att hon hade i likhet med Strindberg en känsla för de realistiska detaljerna (s. 374-375). Vidare koppling till den realistiska rörelsen och dess synsätt saknas.

En annan särskiljning är den som återfinns i läromedel A när Moa Martinsson står för sig själv under rubriken ”självlärd och stolt” om de arbetarförfattare som ville berätta om Fattigsverige, vilket läromedlet skriver ut (s. 305). Dock finns lite längre bak i samma läromedel återfinns texten ”Svenska arbetarförfattare” där Ivar Lo Johansson, Jan Fridegård, Eyvind Johnsson med flera finns (s. 310-311). Textens format kan läsas som ett upphöjande av Moa Martinssons författarskap inom arbetarförfattarkollektivet, dock går det inte undgå att undra varför arbetarförfattarna, och då med bara män, återfinns lite längre bak i läromedlet och att Moa Martinsson därmed skiljs från de manliga arbetarförfattarna.

Liksom med Austen, Benedictsson och Martinsson så är Virginia Woolf i den löpande texten om henne vagt placerad i litterär epok och genre och som den högmodernist hon var. I läromedel B konstateras det att Woolf förvisso ”lyckas förena modernismens alla nya berättargrepp till ett fullödigt konstverk” i *Mot Fyren*, men det att hennes ”vassa penna” som skulle uppskattas av 1960-talets kvinnorörelse och framåt (s. 426-427). Detta blir en sorts placering, samtidigt att det som gör henne intressant är att ”kvinnorörelsen” uppskattar hennes ”vassa penna”.

Woolf blir än mer intressant för denna studie eftersom ett läromedel väljer att särskilja hennes litterära teknik från sina manliga kollegors medan det andra placerar henne i samma

litteraturhistoriska rum som sina manliga kollegor, dock med förbehåll. Båda läromedlen skriver vad som kan tydas som att om det inte varit för Joyce så hade inte Woolfs författarskap möjliggjorts eftersom Woolf använder sig av den teknik som Joyce utvecklat. Läromedel A börjar med att konstatera att Woolf ”byggde vidare på Prousts användning och arbetade på samma sätt som Joyce med inre monolog ” (s. 290). Dock skiljer läromedlet på Joyces ”inre monolog” och Woolfs ”synvinkelteknik”. Detta skulle kunna te sig vara ett och samma berättartekniska grepp, nämligen ett begränsat berättarperspektiv. Läromedel B skriver att till Woolfs roman *Mrs Dalloway* har Joyce gett mönstret till står klart genom användningen av inre monolog (s. 427). Det enda som läromedel B skriver för att visa att Woolf är ett av de stora självklara namnen inom modernismen och en av de viktigare författarna inom engelskspråkig 1900-talslitteratur är att skriva att skillnaden mellan Joyce och Woolf är att Wolf skriver med större värme än Joyce (s. 427). Båda exemplen pekar ut samma tendens, Woolfs verk måste förhålla sig och relateras till de manliga författarskapen; männen är och gör det originella.

Sammanfattande analys

Studien har beskrivit hur såväl läromedel A som läromedel B, i olika utsträckning, gör skillnad på manliga respektive kvinnliga författarskap

Den manliga författaren ges och tar plats i läromedlen. Det är fler manliga författarskap representerade i läromedlen vilket blir ytterst påtagligt när man studerar vilka författarskap som tillägnas egen rubrik. Likaså får manliga författarskaps texter större utrymme samt omnämnanden i de analyserande läroböckerna. Fram växer därmed bilden av den enorma kapaciteten som kännetecknar den manliga författarens produktion. Fram växer också en bild av de kvinnliga författarna som färre och inte lika produktiva som sina manliga kolleger.

Den manliga författaren har sin självklara plats i litteraturhistorien medan den kvinnliga författaren är mer svårplacerad. Några kvinnliga författarskap är närmast frikopplade och endast surrade fast vid en litterär epok genom några ord eller genom sin rubrik. Några hamnar mellan epokerna eller i deras ytterkanter. Några införlivas i litteraturhistoriegemenskapen genom att skriva med en litterär teknik förknippad med en manlig författare; samma författare kan också särskiljas från den manliga författaren trots att de närmast använder identiska verktyg.

Den manliga författaren tillägnas även en rad olika epitet: mästare, geni, förnyare. Den manliga författaren kan definieras på en rad olika sätt däremot förblir den kvinnliga författaren främst förknippad med just sin kvinnlighet. På grund av sitt kön hamnar hon i samma grupp tillsammans som andra kvinnor som också har det gemensamma att vara skrivande kvinnor i en litterär epok eller genre.

Manliga och kvinnliga författare skiljs åt även genom vad de vill med sitt författarskap. Manliga författarskap vill något större än att bara berätta eller skriva, de vill berätta *något*. Flertalet manliga författarskap vill påvisa samhällets orättvisor genom sitt skrivande. Den kvinnliga författaren skriver om det närmast henne själv. Flertalet kvinnliga författarskap som denna analys tagit del av beskrivs som självbiografiska och om kvinnor. Att kvinnliga författare hade en politisk agenda eller en djupare mening med sitt skrivande missas. Den performativa handlingen som kännetecknar det kvinnliga skrivandet är att inte ha någon djupare stil. Dessa påhittiga och experimenterande kvinnor skriver för skrivandets skull eller

för sina egna ändamål. Slutligen så har denna analys påvisat hur den kvinnliga författarens liv kan stå i vägen för sitt författarskap. I den manliga författarens fall fokuseras författarskapet som är så intressant att det upptar närmast all plats. Den kvinnliga författarens tragiska liv eller särart tar upp plats i författarskapet. Det är oundvikligt att inte missa att den påpekade särarten måste innebära något.

För att sammanfatta analysen kan det påvisas att de teman som ringats in visar hur den manliga författaren upprätthålls som norm, hans roll i litteraturen är självklar och icke ifrågasatt. Det manliga författarskapet och det kvinnliga författarskapet hålls isär. Det finns en röd tråd från man till man genom litteraturhistorien i läromedlen. Kvinnorna däremot är svårplacerade i de litterära epokerna. Mannen gör allt och är allt. Kvinnan är det kvinnliga och en erfarenhet av särintresse. Litteraturhistorien tillhör de manliga författarna, de inte bara leder utvecklingen, deras författarskap utvecklar litteratur och genrer. De kvinnliga författarna är tillägget till den annars manliga litteraturhistorien.

Diskussion

I detta kapitel kommer resultatet att diskuteras, med stöd av den teori som framlagts. Sammanfattningsvis tyder resultatet på att i de två undersökta läromedlen upprättas den manliga författaren som norm och den kvinnliga författaren som särart. Inom ramen för detta kan det hävdas att den manliga författaren är odefinierbar medan den kvinnliga författaren skrivs fram som sin kvinnlighet. Det kan även hävdas att den litteraturhistoria som presenteras i båda läromedel är ett manligt narrativ, och att det är detta som i huvudsak utgör den litterära kanon.

Den manliga författaren som norm

Resultatet visar hur manliga författares verk ges stort utrymme men också på att männen tydligare sammankopplas med en litterär tradition, deras författarskap hänger tydligare samman med litteraturhistorien än kvinnorna som faller utanför den. Woolf (2012) ställer sig frågan varför det ena könet är så välbeställt och det andra så fattigt, och vad denna fattigdom har för inverkan på litteraturen (s. 45). Påståendet om att män har utövat författarskap i större utsträckning och haft en närmast manisk litteraturproduktion, som svar på Woolfs fråga, ekar genom materialet som förklaring. Det kan påstås att alla dessa manliga författare finns återgivna i läromedlen på grund av deras litterära kvalitéer. Det kan också påstås att den ojämna fördelningen beror på något annat. Woolf själv ger en förklaring som kan appliceras på den genomförda analysen. Anledningen till den representation som återfinns i läromedlen kan bero på det nedärvda synsätt på litteraturhistorien som finns hos dem som Woolfs kallar ”de arga professorerna”. ”Professorerna” skriver fram sitt eget köns upphöjdhet, vilket kan förklara den skeva könsbalansen.

Woolfs ”professorer” kan i ett mer nyanserat inlägg från Hirdman (2003, 2007) förklaras som genussystemets principer. Hirdman förklarar inom ramen för genussystemet hur det skapas ett genuskontrakt där mannen förkroppsligar och förmedlar den stora världen (2003, s. 89). Hirdman menar vidare att kontraktet skapar den situation som utgör förutsättningen för ”genusbunden rationalitet, för upprepning, tradering, och bekräftande av världens naturliga ordning” (s. 94). Det skulle kunna antas att det som ska vara den traditionella litteraturhistorien som vi möter i läromedlen valts ut på grund av sin representativitet och kvalitet, kort och gott för att de är klassikerna. Dock kan det ses som inget annat än en upprepning av de kulturella överlagringar som utgör genussystemet. Den litteraturhistoria som presenteras i läromedlen blir en sorts upplevd ”självklarhet” där mannen är norm (Hirdman, 2007, s. 13). Normen blir uppenbar om man vänder på perspektivet och noterar att litteratur skriven av män närmast aldrig skrivs fram som *manslitteratur* eller skriven från *manligt perspektiv* om *mäns villkor*.

Ett led i förståelsen av hur den manliga författaren uppfattas som norm är att de manliga författare i läromedlen beskrivs så mångsidigt, vilket kan ses som ett privilegium för det normgivande subjektet. Mannen slipper undan den snäva definitionen som drabbar den kvinnliga författaren. Det enda som behöver definiera mannen är att inte vara en kvinna (Hirdman, 2003 s. 48). ”Han” är en självklarhet slår de Beauvoir fast (2002, s. 25). Det är därför som det manliga författarskapet kan framstå som så oerhört mer mångfacetterat. Strindbergs välspridda ord ”jag är en djefla man som kan göra många konster” blir ytterst talande för undersökningens resultat. Analysen påvisar hur de manliga författarskapen tillmäts geniskap, mästerskap, engagemang och förnyelse. De är ”episka”, ”äventyrare”,

och ”stjärnskott”. Ett manligt författarskap kan vara vekt och hårt som i fallet med Fridegård. Hirdman (2007) poängterar dock att mannen ”måste *göra* annars tappar man maskulinitet” (s. 53). Alltså kan ett manligt författarskap också förknippas med aktivitet, vilket är påtagligt i analysmaterialet. Goethe och Strindbergs respektive författarskap är ständigt i rörelse och genomgår faser i författarskapet, Dickens författarskap handlar om att skriva upp sig och von Heidenstam är nittiotalets banerförare. Detta medan de kvinnliga författarna främst förknippas med sin kvinnlighet, vilket närläsningen påvisat.

Därmed kan det påstås att vad som åskådliggjorts genom analysen av läromedlen är den manliga författarens normbärande roll samt att vad som äger rum i materialet är ett påvisande av en manlig kolonisering av litteraturhistorien (Hirdman, 2003, s. 63). Shakespeare och Strindberg skrivs fram som ledare för litterära rörelser; de är solarna i systemen, för att parafrasera Williams (1997, s. 41). Kvinnliga författare som Lagerlöf och Woolf finns med i rörelserna, men bara som en sorts satelliter där de måste förhålla sig till de manliga himlakropparna.

Den kvinnliga författarens särart

Så om anledningen till att de manliga författarna ges plats på en rad olika sätt i läromedlen kan förklaras utifrån Hirdmans genussystem där mannen upprättas som norm på ena axeln, kan beskrivningen av de kvinnliga författarskapen förklaras utifrån samma modell där kvinnans särart finns på den andra axeln. När de Beauvoir (2002) resonerar kring ”kvinna” skriver hon att ”hon är inget annat det som mannen bestämmer, alltså kallar man henne ’könet’ för att därmed ange att hon för mannen huvudsakligen framstår som en könsvarelse” (s. 26). Detta kan bygga vidare på vad Björk (2013) skriver om ”patriarkatets första uppgift” nämligen att ”dela upp mänskligheten” (s. 27). Uppdelningen gör att den kvinnliga författaren alltid måste förhålla sig till normen som är mannen.

Många kvinnliga författarskap är också kopplade samman med just kvinnlighet när de presenteras med rubrik vilket blir tydligt när man läser sig fram mellan ”renässanskvinnan”, ”kvinnokämpen” och ”svarta kvinnor” i det ena läromedlet. Kvinnliga författare klumpas även ihop i särskilda delar i samma läromedel. Den enda gemensamma nämnaren är just deras kön. De blir ett särintresse vid sidan av det allmängiltiga. Att vara kvinna är att inte var man, och att vara kvinna är att vara förknippad med sin kvinnlighet.

Björk (2013) förklarar hur ordet kvinnlighet pekar mot en hel värld eller identitet (s. 18). ”Kvinna” blir därmed större än sin definition, men en mängd definitioner (s. 20-21). Att navigera bland författande renässanskvinnor, genombrottskvinnor och kvinnokämpar pekar därmed på att i ordet ”kvinna” och kvinnlighet” ryms en myriad av olika erfarenheter och perspektiv som inte förs fram när de reduceras till just ”kvinna” och ”kvinnlighet”. Det som för samman den heliga Birgitta och Virginia Woolf är deras kvinnoskap, vilket kan kontrasteras mot Dante och Balzac som inte kopplas samman för att skriva om manlighet eller manliga erfarenheter. Återigen är det Woolfs arga professeror som gör sig påminda i denna uppdelning av *författaren* och den *kvinnliga författaren*.

Williams (1997) menar att kvinnors ”problemorienterade romaner” sällan ses som ”idéromaner”; de speglar istället de kvinnliga författarnas personliga erfarenheter (s. 96). Williams drar även slutsatsen att kvinnliga författare särbehandlas på grund av sitt kön

och att det ”kvinnliga perspektivet tolkas i flera fall som begränsat och mindre intressant” (s. 183). Att belysa att de kvinnliga författarna skriver om kvinnors liv blir därmed bara att belysa en aspekt av deras skrivande. Inget av läromedlen skriver fram att manliga författare skriver om mäns villkor. Däremot skriver läromedlen fram att Austen beskriver *kvinnors* liv och om ”den lilla världen” och inte om ”stora omskakande händelser i världen”, med andra ord den kvinnliga sfären som beskrivs av Westman Berg (1976, s. 101). Systrarna Brontë skriver om *kvinnans* situation, Benedictsson ”sätter fokus” på ”kvinnans plats i äktenskapet och samhället” och Moa Martinsson skriver självbiografiskt och utifrån *kvinnors* liv. Det är förvisso inte så märkligt att kvinnliga författare skriver från ett kvinnoperspektiv, men det blir ensidigt att inte framhålla fler aspekter av saken. Att dessa författare skulle skriva utifrån teman som klass, religion eller skriva satir, väcka debatt eller skriva texter som ett led i ett politiskt engagemang och vilja till att förändra skrivs det ingenstans om eller kommer sekundärt i läromedlen. Att hålla sig inom kvinnans sfär blir att skriva om privatlivet. Westman Berg anser att vid kvinnans sfär sätts också gränsen för vad som anses vara viktig litteratur som även denna styrs av det manliga narrativet. Detta får stöd från Williams (1997) som beskriver hur kvinnornas litterära kapital inte värderas på samma sätt som männens (s. 186).

Eftersom även den manliga intelligensen är norm så menar Svanberg (1976) att när ”kvinnor anses intelligenta jämställs denna typ av intelligens, deras ’mystiska’ intuition med flyktighet och oredligt tänkande” (s. 66). Detta blir ytterligare ett sätt att förminska de kvinnliga författarnas skrivande förmåga. Läromedlen skriver fram att Strindberg hade en enorm förmåga att suga upp allt som hände i samhället runt honom och omvandla detta till dikt. Lagerlöf däremot hade en ”flödande fantasi” som omsätts till ”spännande historier”, vilket gör henne till berätterska. Austen tillsammans med systrarna Brontë använder sin fantasi, som ett led att klara av tristessen i vardagen. Brontësystrarna fortsatte sina ”lekar” upp i vuxen ålder. Woolf experimenterar med sina texter, i jämförelse med Joyce som skriver medvetet absurdiskt.

Williams (1997) beskriver hur kvinnliga författare ”desarmeras” för att passa in i en viss litteratursyn när de får plats i kanon (s. 97). Därmed blir kvinnors författande reducerat till en särart. När den kvinnliga författaren skriver är det primärt kvinnligt, det är ett självbiografiskt skrivande, det blir en handling där en kvinna skriver om kvinnliga ting och riktat mot en läsare som är intresserad av kvinnors situation. Intressant att notera är att män kan skriva om kvinnor utan att bli beskrivna i läromedlen som att skriva från ett särperspektiv. När Flaubert skriver *Madame Bovary* eller Ibsen skriver *Ett dockhem* eller *Hedda Gabler* framhävs det inte att dessa handlar om ett kvinnoliv eller främst om kvinnors villkor. *Madame Bovary* skrivs istället fram som ett prov på vad litteraturen kan och får behandla och *Hedda Gabler* en naturalistisk skildring. Det blir därmed tydligt att manliga författare kan skriva om nästan allt och bli bedömda efter litterära kriterier.

I genussystemets normlogik blir den kvinnliga författaren särarten som måste förhålla sig mot den manliga normen, den manliga författaren. Hon blir icke-mannen, en liten sämre man eller det totalt avskilda från mannen medan han är struktur och form. Zola, Joyce, Strindberg och Söderberg med flera skrivs fram som om de vill något med sina författarskap och de har en tydlig koppling till sin litterära tid. Strindberg gick genom en rad olika faser i sitt författarskap framhåller läromedlen, medan flera kvinnliga författare *bara* skriver. Det finns exempel från läromedlen som kan tolkas som att kvinnor skriver *nästan* som män, eller att de sällan bidrar med självständiga texter utan är mer eller mindre påverkade av män.

Williams (1997) menar att de kvinnliga författarnas texter sällan anses förnya eller tillföra något, de skriver i närheten av sina manliga kollegor (s. 96). När Woolf skriver *Mrs Dalloway*, till vilken Joyce gett mönstren, eller använder Joyces inre monolog blir Woolf en liten kopia av Joyce. Även Benedictsson blir en liten Strindberg i beskrivningen som en av ”det moderna genombrottets kvinnor” som liksom Strindberg har en känsla för realistiska detaljer.

Witt-Brattström (2003) poängterar att där mannen är bärare av ”könslös ångest och hemskhet, lider kvinnorna som representanter för sitt kön av ’kvinnliga’ problem” (s. 234). Den manliga författaren framställs som det stabila och trygga könet medan Benedictsson tangerar vid den klassiska hysteriska kvinnan som driver sig själv till självmord. Läromedlet kan underförstått mena att Benedictssons handling varit överilad. Hon kände sig ensam som kvinnlig författare, vilket hon inte borde gjort eftersom så många kvinnliga författare var aktiva i hennes samtid. Att Benedictssons självmord upptar en så stor plats i båda läromedlen kan ställas mot att närmast inget nämns om de manliga författare som begått självmord. Vad som skulle kunna beskrivas som ett aktivt författarskap hos Benedictsson inom ramen för den realistiska rörelsen blir ett istället om en författare som ”gick under”. Det handlande författarskapet som kan tillmätas Viktoria Benedictsson utmålas istället som en total katastrof, vilket ofta sker aktiva kvinnor menar Hirdman (1992, s. 10).

Vad gäller Lagerlöfs lesbiskhet som uppmärksammas i en diskussionsfråga i läromedel B kan man fråga sig om det är ett försök att påvisa att författarens sexuella läggning påverkar eller *inte* påverkar författarens verk. Det kan hävdas att homosexualitet kan ses som ett särbeteende som pekas ut. Diskussionsfrågan gör Lagerlöf exotisk för ett heteronormativt och manligt perspektiv. Läromedlen uppmanar inte eleverna att diskutera manliga eller kvinnliga författares heterosexualitet och hur detta återges i litterära texter. Även Boyes homosexualitet belyses i läromedel B vilket kan ställas mot hur det inte belyses i fallet med Oscar Wilde. Wilde inordnas därmed i den stabila manliga icke ifrågasatta normen, han skrivs fram som heterosexuell.

Litteraturhistorien - ett manligt narrativ

Så om resultatet i analysen blir att den manliga författaren ges plats och därmed blir en norm i läromedlen samt att den kvinnliga författaren blir en särart genom de uppdelningar som görs, hur påverkar denna slutsats hur kanon konstrueras?

Brink (1992), Holm (1995) och Williams (1997) för resonemang om att kanon och litteraturhistoria är en konstruktion och ingen absolut sanning. Williams menar att den akademiska forskningen främst är utförd av män (s. 63-64). Woolf (2012) talar om de arga professorerna som skriver ned sin historia från sitt perspektiv. Tydligt blir därmed att litteraturhistorien blir framförd genom ett manligt narrativ. Denna insikt är viktig menar Mulinari, Sandell och Schömer (2003) eftersom det spelar roll ”vem som berättar en historia och hur denna berättas” (s. 12). Den som kontrollerar diskursen, hur litteraturhistorien som narrativ konstrueras, har kontroll över historien och därmed också kontroll över framtidens syn på litteraturhistorien. Detta handlar inte främst om ett litterärt förhållningsätt utan kan ses som ett ideologisk sådant och därmed kan klassificeringen ses som ett instrument i maktfördelningsprocessen (Williams, 1997, s. 188). Witt-Brattström (2003) tar stöd från Fetterley som diskuterar kontrollen av textualiteten som innebär att när män genom att göra den manliga litterära erfarenheten

till norm, slipper läsa den kvinnliga författarens texter vilket är att ”uthärda den Andres blick” (s. 60). Texter som det manliga narrativet inte känner igen sig i, som inte kan ordnas in i en litterär tradition, utdefinieras därmed.

Om den litteraturhistoria som återfinns i läromedlen är en del av ett manligt narrativ duger inte förklaringen om författares litterära kvalitéer. Woolf (2012) konstaterar att det är naturligt att när de arga professorerna skriver om sitt köns upphöjdhet blir det per automatik även om det motsatta könets underlägsenhet. Hirdman (1992) skriver hur kvinnor både blir glömda och gömda av historien (s. 10). De kvinnliga författarna blir ett tillägg till litteraturhistorien medan männen definierar den. Strindberg är ”det moderna genombrottets man” medan Benedictsson får stå med kollektivet ”det moderna genombrottets kvinnor”. Benedictsson skrivs fram i en samling av människor av samma kön som följer med en ström medan Strindberg står ensam och leder en litterär utveckling.

Analysen har visat att vissa kvinnliga författare blir något udda som inte kan placeras in eller brytas mot någon tradition. Detta förklarar hur Moa Martinsson hamnar utanför gemenskapen som utgör ”arbetarförfattarna” eller att Austen hamnar mellan romantik och realism, och hur det blir enklast ”att beskriva henne som en stor författare för alla tider” som i läromedel B (s. 290). Alla dessa exempel på hur läromedlen försöker att placera in de kvinnliga författarna, försöker upphöja eller framskjuta deras författarskap blir än dock en sorts omvänd könsdiskriminering eftersom de inte placeras på liknande sätt som de manliga kollegorna. De kvinnliga författarnas verk har ett begränsat värde likaså har deras skapande förmåga.

Läromedlet i klassrummet

Ett par ord bör sägas om vad implikationerna av läromedlets möte med klassrummet blir. Den tidigare forskningen visar att lärare på en rad olika sätt använder litteratur i sin svenskundervisning, dock står oftast läroboken i centrum för undervisningen. Huruvida urvalet som behandlas i undervisningen filtreras genom en genusmedvetenhet beror på lärarens egen kunskap i frågan. Läroboken utgör elevernas huvudstoff och till stor del bygger läraren sin svenskundervisning på ”det litterära kulturarvet” (Segerfeldt, 2005). Bara genom att koda ett författarskap som *kvinnligt* återspeglas ett maktsystem som ständigt reproducerar sig självt. Hela identiteter skapas i texterna som analyserats, en domän förbehållen en grupp individer medan andra får vistas i densamma på särskilda villkor. Den manliga normen och den kvinnliga särarten förs vidare i den manligt kodade litteraturhistoriska kanon. De kvinnliga författarskapen må finnas i läromedlen, men det kan hävdas att de genom en rad handlingar osynliggörs. De framhävs inte, rubriksätts i mindre utsträckning och är ofta ihopsatta utifrån aspekten *kvinnligt* perspektiv.

De kvinnliga författarna blir undantag bland alla manliga författare. De enstaka kvinnliga exemplen i kanonlitteraturen påvisar detta menar Williams (1997, s. 183). En verklighet konstrueras där kvinnliga författares prestationer omedvetet hos såväl lärare som eleven värderas lägre. För eleven som sitter som mottagare av stoffet reproduceras de lagrade föreställningarna om vad som utgör en manlig respektive en kvinnlig författare.

Frågan blir med det som presenterats i uppsatsen vad som kan göras i klassrummet? Williams (1997) beskriver hur man måste använda en ”tolerant pluralism” (s. 194). Läraren kan använda den medvetenheten som Williams ger om att litteraturhistorien består av en rad olika *litteraturhistorier.* För en lärare kan detta innebära att använda

flera handböcker för sitt ämne för att återge en mer korrekt bild av litteraturhistorien. Williams menar att ett sådant tillvägagångssätt handlar om att vända sig emot litteraturhistorien som ett linjärt och sammanbundet fenomen (s. 196).

Kan detta leda till nedmontering av den kanon som Holm (1995) beskriver som en skapelse ”utifrån en manlig, borgerlig, heterosexuell, västerländsk monopolsituation” (s. 115)? I sina teoretiska hänsynstaganden har uppsatsen rört vid vad som skulle kunna vara alternativen till det manligt hegemoniska perspektivet på litteraturhistorien. Om den traditionella litteraturhistorien skrivits av män för män och om, som tidigare visats, även epokindelningar är konstruktioner, kan alternativa synsätt på litteraturhistorien ges. Den feministiska forskningen belyser de kvinnliga författarskapen som det manliga perspektivet missat. Likaså belyser den postkoloniala litteraturforskningen andra författarskap och nedmonterar det vita monopolet av litteraturen. Det behövs nya synsätt och nya indelningar av litteraturhistorien för att kunna inkludera fler perspektiv på. Det kan konstateras att en medvetenhet kring litteraturhistorien håller på att skrivas fram i forskningen, likaså ett allmänt ifrågasättande av den traditionella kanon.

Slutsats

Den frågeställning som var uppsatsens ambition att besvara vilar på två delar, genusteori och kanonbildning. Dessa delar löper in i varandra där det tidigare skapar förutsättning för att se hur det andra konstrueras.

Denna uppsats har påvisat att det i de två analyserade läromedlen görs skillnad på en rad olika sätt mellan manliga författarskap och kvinnliga författarskap. Manliga författare utmärker sig i vilka författarskap som återfinns med rubrik i läromedlen. Flera manliga författare får dessutom inte bara en utan flera rubriker. I rubrikerna kan man se att män utmålas som genier, äventyrare och nyskapande, medan kvinnor får mer ”stillsamma” beskrivningar. Det finns en tendens att namnge fler verk av de manliga författarna jämfört med i porträtten av de kvinnliga författarna. Vidare så definierar sig den manliga författaren genom sin odefinierbarhet. Den kvinnliga däremot definieras genom sin kvinnlighet eller genom kvinnligt kodad verksamhet.

Detta resultat pekar på, sett från ett genusteoretiskt perspektiv, att den manliga författaren upprättas som en norm medan den kvinnliga författaren blir en särart. Den manliga författaren anses skriva utifrån ett allmänmänskligt perspektiv medan den kvinnliga skriver från perifert perspektiv. Den kvinnliga författaren blir avvikaren, den lilla manliga författaren, det väsensskilda som måste förhålla sig gentemot den manliga författaren. De manliga författarna utgör och leder litteraturhistorien framåt medan de kvinnliga författarna finns med, ibland ingår de i den, ibland är de svårplacerade i litteraturhistorien och litterär genre.

Detta leder fram till hur kanon skapas och reproduceras. Uppsatsen har försökt att påvisa hur den litteraturhistoria som återspeglas i de undersökta läromedlen bara är en av många litteraturhistorier. Det som ansetts vara den allmänna och objektiva litteraturhistorien är ett manligt litteraturhistoriskt narrativ där mannen skrivs fram som den upphöjda vilket leder till att den kvinnliga författaren blir den underlägsna eller särarten. Detta beror på att den forskning som utförts i litteraturhistoria gjorts av män om män historiskt sett.

Gällandes den skolkontext som förvisso faller utanför frågeställningen, men som är av vikt innanför den ram som uppsatsen skrivs så har också uppsatsen kommit med några konstateranden. Resultaten sett utifrån en genusteoretisk förklaringsmodell påvisar hur en föreställning om manliga respektive kvinnliga författarskap iscensätts och reproduceras.

För att knyta an till det som skrevs i inledningen hur alla dessa manliga författare i skolkontext gjort och gör sig påminda så har undersökningen påvisat hur detta kan förklaras med att genussystemet präglar litteraturhistorieskrivningen i de undersökta läromedlen. Den manligt könade litteraturhistorien diskriminerar kvinnliga författare. För att kunna gå vidare har denna uppsats försökt att påvisa att litteraturhistorien är pluralistisk och full av olika narrativ som bildar en helhet. Denna pluralism, alla dessa erfarenheter, håller på att åskådliggöras genom såväl feministisk forskning som postkolonial forskning och är på väg in i litteraturundervisningen vilket bidrar till en mer mångfacetterad litteratursyn. Den här uppsatsen hoppas visa hur svensklärarens kan förhålla sig till läromedlet i synnerhet och litteraturhistorien i allmänhet. Det handlar om att kunna bryta de nedärvda värderingar och föreställningar som präglat litteraturundervisningen. Detta är utmaningen jag som svensklärare står inför när jag i min yrkesgärning ska presentera litteraturen och dess författare.

Diskussion av metod

Det är huvudsakligen två problemställningar som kan väckas angående uppsatsens metodik. Den första frågan som denna uppsats kan väcka är om vald metod skulle kunna tillämpas på andra läromedel? Svaret är att det kan den. Enklare grepp som att jämföra hur man talar om ett manligt mot ett kvinnligt författarskap som uppnått samma kanoniserade placering i litteraturhistorien, vilka författare som har rubrik, vilka som inte har, hur många verk som finns namngivna hos respektive författarskap osv, är applicerbart på annat material.

Den andre problemformuleringen kan riktas mot uppsatsen är den teoribildning som utgör metoden, det genusteoretiska perspektivet som är sprunget ur feministisk forskning. Feministisk forskning har en tydlig ideologisk agenda, dock vill uppsatsen mena att så även andra teoribildningar har trots att de hävdar att de skulle stå objektivt och höjt över ideologier. Alla teoribyggen är ideologibyggande. Uppsatsen har hävdat att kanon är ett manligt västerländskt, huvudsakligen borgerligt vitt narrativ, och jämfört med ett kvinnligt, västerländskt, huvudsakligen borgerligt vitt perspektiv, vilket är en brist. Dock, som tidigare poängterats är kvinnounderordningen en generell problematik som skär genom klass och etnicitet. Den avgränsning som denna uppsats gjort innebär inte att andra avgränsningar i klass eller ras är ointressanta, tvärtom, men allt ryms inte inom en enda uppsats.

Vidare forskning

Det finns en rad läromedel i svenskämnet från olika förlag ute på gymnasieskolorna, därmed blir den logiska följden för andra att fortsätta liknande forskning och undersökningen på andra läromedel. Det kan röra sig om komparativa analyser men även granskningar av enskilda läromedel.

Vad som inte den här uppsatsen fördjupat sig i men som andra före den har gjort är att intervjua lärare om hur (eller om) de arbetar genusmedvetet i sin undervisning. De undersökningar som denna uppsats tagit del av pekar på att nyare forskning kan behövas. Ett annat klassrumsnära undersökningsfält som skulle fodra vidare forskning är hur eleverna uppfattar läromedlen och eventuellt den undervisning som formas eller kompletteras till läromedlet.

Vidare så uppmanar denna uppsats till forskning av läromedel från andra perspektiv såsom postkolonialt perspektiv för att kunna dra ytterligare slutsatser kring hur litteraturhistoria är konstruerat.

Litteraturlista

Primärkällor

Läromedel A: Markstedt, C. & Eriksson, S. (2015). *Upplev litteraturen. 2*. (1. uppl.) Stockholm: Sanoma utbildning.

Läromedel B: Lindqvist, A. & Lindqvist, K. (2012). *Människans texter. Litteraturen*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sekundärkällor

Ammert, N. (red.) (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Beauvoir, S.D. (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedt.

Berge, B-M. (2011). Jämställdhet och kön. I Ammert, N. (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 157-175). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 13-48). (3., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Diskursanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 353-415). (3., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Björk, N. (2013). *Under det rosa täcket: om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. ([Ny utg.]). Stockholm: Wahlström & Widstand.

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

Brink, J (1995). *Gymnasiets litterära kanon- urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Doktorsavhandling. Avdelningen för litteratursociologi. Uppsala universitet. Litteraturvetenskapliga institutionen.

Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.

Englund, B. (2011). Vad gör läroböcker?. I Ammert, N. (red.). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (s. 279-283). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Fridlund, L.(2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Avhandling. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.

Gelin, K (2005). *Kvinnor i litteraturhistorien- En undersökning av hur kvinnors skrivande och deras litterära verk beskrivs och värderas i litterära översiktsverk för gymnasieskolan.* Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap. Borås Högskola. Biblioteks- och informationsvetenskapliga/ bibliotekshögskolan.

Haettner Aurelius, E. & Götselius, T. (red.) (1997). *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Y. (red.) (1992). *Kvinnohistoria: om kvinnors villkor från antiken till våra dagar*. Stockholm: Utbildningsradion.

Hirdman, Y. (2003). *Genus: om det stabilas föränderliga former*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Hirdman, Y. (2007). *Gösta och genusordningen: feministiska betraktelser*. Stockholm: Ordfront.

Holm, B (1995:3-4). Kvinnor, kanon och kvalitet. I *Tidskrift för litteraturvetenskap*.113-116.

Hägersten, J (2003). Utmaningar i feministisk teori. Att förstå samspel mellan genus, etnicitet och klass i utbildning. I Mulinari, D., Sandell, K. & Schömer, E. (red), *Mer än bara kvinnor och män: feministiska perspektiv på genus*. (s. 275-298). Lund: Studentlitteratur.

Jansson, U. (2004). *Den levande litteraturen: litteraturhistoria för gymnasieskolan*. (2., [utök. och omarb.] uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Johansson, A & Lidström, A (2006). *Perspektiv på jämställdhet. Kvinnor och män i läromedel och litteraturundervisning i Svenska B på gymnasiet*. Examensarbete. Luleå tekniska universitet. Inst. För utbildningsvetenskap.

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Justesen, L & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder : från vetenskapsteori till praktik.* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G (2011). Läroboken och makten- ett nära förhållande. I Ammert, N. (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik.* (s. 43-57). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S, Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Mulinari, D., Sandell, K. & Schömer, E. (red.) (2003). *Mer än bara kvinnor och män: feministiska perspektiv på genus*. Lund: Studentlitteratur.

Møller Jensen, E., Mai, A. & Haettner Aurelius, E. (red.) (1993). *Nordisk kvinnolitteraturhistoria. Bd 1, I Guds namn : 1000-1800*. Höganäs: Wiken.

Møller Jensen, E (1993). Historien om kvinnornas litteratur. I Møller Jensen, E., Mai, A. & Haettner Aurelius, E. (red.), *Nordisk kvinnolitteraturhistoria. Bd 1, I Guds namn : 1000-1800*. (s.11-15). Höganäs: Wiken.

Nylander, S (1976). Kvinnoperspektiv på litteraturen. I Westman Berg, K. (red.), *Textanalys från könsrollssynpunkt* (s.115-136). Stockholm: Prisma.

Rosén, M (2008). *Manligt, kvinnligt, jämlikt? En genusanalys av läromedlet Den levande litteraturen*. Examensarbete. Växjö universitet. Inst. För humaniora.

Sahlin, P., Lindholm, A. & Stensson, H. (2015). *Fixa litteraturen. 2*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.

Segerfeldt, H (2005). *Skönlitteratur i skolan och vad som styr val av litteratur*. Examensarbete. Högskolan Trollhättan/Uddevalla. Inst. För individ och samhälle.

Skolverket (2011). *Ämnesplan och läroplan för svenska i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket

Showalter, E. (1982). *A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing*. (New rev. ed.) London: Virago.

Stukát, S. (1993). *Statistikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Svanberg, B (1976). Hur man tar upp könsroller i svenskundervisningen. I Westman Berg, K. (red.) (s. 35-65), *Textanalys från könsrollssynpunkt*. Stockholm: Prisma

Svensson, A-C.(2011). Hur används läroboken?. I Ammert, N. (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 317-339). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ungh, S (2008). *”Nu är det en man här och det är…typiskt” Tre lärare om genuspedagogik och litteraturundervisning på gymnasieskolan*. Examensarbete. Växjö universitet. Inst. För humaniora

Viëtor, K. (1997). Den litterära genrehistoriens problem. I Haettner Aurelius, E. & Götselius, T. (red.), *Genreteori* (s. 24-43). Lund: Studentlitteratur.

Westman Berg, K. (1976). Litteraturvetenskap och könsrollsvärderingar. I Westman Berg, K. (red.), *Textanalys från könsrollssynpunkt* (s. 91-114). Stockholm: Prisma.

Westman Berg, K. (red.) (1976). *Textanalys från könsrollssynpunkt*. Stockholm: Prisma.

Williams, A. (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet = [Stars without constellations] : [women and canon formation in 20th century literary historiography]*. Stockholm: Gidlund.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Witt-Brattström, E. (2003*). Ur könets mörker etc.: litteraturanalyser 1983-1993 ; Ur könets mörker etc. : litteraturanalyser 1993-2003*. Stockholm: Norstedt.

Woolf, V. (2012). *A Room of One's Own &; The Voyage Out*. Ware. Wordsworth editions.