



UPPSALA  
UNIVERSITET

# Karlfeldt i ett annat sekel

En analys av sju elevtexter

*Siri Strand*

Svenska 3

7,5 hp

HT 2020

Ventilerad: HT 2020

Handledare: Ola Nordenfors

Examinator: Ola Nordenfors

Litteraturvetenskapliga institutionen

# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	1
1.1 Syfte och frågeställning .....	2
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	2
2.2 Teori .....	4
<b>3. Material och metod</b> .....	5
<b>4. Analys</b> .....	6
4.1 Jagperspektivet .....	7
4.2 Det omvärldsrelaterade perspektivet.....	8
4.3 Behärskning av stilfigurer .....	9
4.4 Att skilja mellan författare och berättare .....	10
<b>5. Resultat och diskussion</b> .....	11
<b>6. Avslutande kommentar</b> .....	13
<b>Litteraturförteckning</b> .....	14
<b>Bilaga</b>	

# 1. Inledning

Jag är otroligt stolt över mina elever och deras prestation. Det gäller alla mina elever som genom åren genomfört uppgiften [...]. Jag börjar alltid upplägget på samma vis, vet ni vem Erik Axel Karlfeldt är? Det gjorde inte jag.

Så skriver Lillemor Karlsson, lärare vid Martin Koch-gymnasiet i Hedemora. Karlsson har jobbat med Karlfeldt i sin undervisning under många år. När vi när varandra berättar hon att eleverna vet vad som väntar om de får henne som lärare - de kommer att få skriva uppsatser om Karlfeldt.

Uppgiften att tillgängliggöra Karlfeldts poesi kan ses som en del av att vårda klassisk litteratur. Litteraturvetaren Anna Nordlund slår fast i sin uppsats "Den förlorande generationen?" att det litterära arvet behöver vårdas i skolan, inte minst för att säkra en likvärdig utbildning.<sup>1</sup>

Samtidigt är det modigt att introducera lyrik med ett sekel på nacken till en gymnasieklass. Christina Olin-Scheller, professor i pedagogiskt arbete, problematiserar skillnaden mellan den litteratur eleverna möter hemma och den de läser i skolan.

I undervisningen möter eleverna, utan större känslomässigt engagemang, huvudsakligen typografiska klassiska texter som skildrar mäns livsvillkor.<sup>2</sup>

Av vilka skäl ska då gymnasieelever uppmanas att arbeta med klassisk litteratur? Olle Nordberg, fil.dr i litteraturvetenskap, pratar om att litteraturen ska läsas för sin egen skull och att det är så vi starkast kan legitimera den. Litteraturens sätt att ge oss inre upplevelser är oersättligt.

Lars Wolf framhåller att argument för litteratur i skolan kan delas in i tre kategorier. Funktionella argument handlar om hur litteraturen får oss att utveckla vårt språk, både i tal och skrift. Emancipatoriska argument handlar om att litteraturen utvecklar vårt känsloliv. Den får oss att undersöka, förstå, reflektera och uttrycka tankar och åsikter. Litteraturargumentet handlar om att träna litterär förmåga och anamma det litterära kulturarvet.<sup>3</sup>

Oavsett om det känslomässiga engagemanget kommer före eller efter läsningen så ser vi den emancipatoriska hållningen hos både Olin-Scheller och Norberg. I det centrala innehållet för

---

<sup>1</sup> Anna Nordlund, "Den förlorande generationen? Karlfeldt & Co i ett medie-, multi- och masskultursamhälle i ständig omvandling", i *Karlfeldt & Co - den förlorande generationen?*, Ola Nordenfors & Eva-Britta Ståhl (red.), Karlfeldtsamfundet 2016, s. 50.

<sup>2</sup> Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad: Karlstads universitet 2006, s. 214.

<sup>3</sup> Lars Wolf, *Till dig en blå tussilago: att läsa och skriva lyrik i skolan*, 2 uppl., Lund: Studentlitteratur AB 2004, s. 28-29.

svenska 3, den kurs där Lillemor Karlsson lyfter in Karlfeldts lyrik, är det dock litteraturargumentet som dominerar.

Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genreerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.<sup>4</sup>

I denna uppsats kommer jag att närmare reflektera över dessa två skilda hållningar. Ska klassisk litteratur främst studeras för att den kan väcka känslomässigt engagemang, eller främst för att träna litterär förmåga?

## 1. 1 Syfte och frågeställning

Min uppsats har två syften. Dels ska jag analysera sju elevtexter om Erik Axel Karlfeldts lyrik. Dels ska jag undersöka om texterna har ett litterärt eller utomtextuellt perspektiv på Karlfeldts lyrik. Mina frågeställningar är följande:

- Går det att upptäcka övergripande mönster i vad som lyfts fram i elevtexterna och hur ser dessa mönster i så fall ut?
- Vilken betydelse har ett litterärt respektive ett utomtextuellt perspektiv för elevernas tolkning av Karlfeldts lyrik?
- Är det möjligt att uppnå en balans mellan dessa två perspektiv?

## 2. Tidigare forskning

Litteraturvetaren Örjan Torell gjorde en studie där hans syfte var att jämföra olika litterära skolkulturer i Finland, Ryssland och Sverige. Han benämner läsarens reflexmässiga tolkning i relation till sina egna livserfarenheter som *literary transfer-kompetens*. Genom läsarens verklighet får texten mening. Detta är enligt Torell är positivt för läsningen så länge inte andra kompetenser, bland annat kunskaper om textupbyggnad och litterära begrepp, kommer i kläm.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Skolverket, *Ämne - Svenska*, SVESVE03, 2011, <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor1> (Hämtad 2020-11-20).

<sup>5</sup> Örjan Torell, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteratur- undervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora 2002, s. 86.

Egna erfarenheter kan öka förståelse av texten, men om eleven inte samtidigt kan hålla en distans till texten så drabbas förståelsen.

Staffan Thorson, professor i ämnesdidaktik, gjorde en undersökning där litteratur- och lärarstudenter fick läsa skönlitterära texter och presentera dem för varandra. Thorson frågade vad i texten studenterna skulle vilja att deras kurskamrater skulle få syn på med hjälp av deras presentation.<sup>6</sup> Efter presentationen av resultatet, som visade en viss skillnad mellan litteratur- och lärarstudenternas förhållande till texten, sätter Thorson sätter fingret på motsägelsen mellan det känslofyllda läsandet som ingång till litteraturen och uppmuntran inom litteraturvetenskapen att distansera sig från texten och dess känslomässiga aspekter. Hans slutsats blir att undervisningen ska leda till att eleverna kan förhålla sig till känsloupplevelsen med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp och teorier.<sup>7</sup>

En studie som jag kommer ha stor användning av är Maritha Johanssons avhandling *Läsa, förstå, analysera*. Genom att analysera elevtexter som kommenterar en novell undersöker hon hur gymnasieelever i Sverige och Frankrike förhåller sig till en narrativ text. Resultatet visade att svenska elever i högre grad hade ett individuellt förhållningssätt till texten, bland annat med personliga erfarenheter och ett vardagligt språk. De franska eleverna förhöll sig mer analytiskt till texten och använde en litteraturvetenskaplig begreppsapparat i högre grad.<sup>8</sup>

När det gäller studier av Erik Axel Karlfeldt har jag två litteraturvetares analyser att tillgå. Staffan Bergsten fokuserar i *Karlfeldt* på Karlfeldts poesi. Biografen finns, som han skriver själv, med som en förutsättning för diktingen snarare än ett självändamål.<sup>9</sup> Stina Otterbergs *Älska, dricka, sjunga, leva, dö* tar avstamp i varför vi slutat läsa Karlfeldt.<sup>10</sup> Även Otterberg sätter Karlfeldts dikter i främsta rummet.

Själv dömer jag gärna Karlfeldts dikter men avstår från att recensera hans liv. Vem han *var* är mindre intressant än vem ha *ville* vara.<sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Staffan Thorson, "Att följa den röda tråden: Om studenternas integration med prosafiktio", i *Främlingskap och främmandegöring*, Staffan Thorson & Christer Ekholm (red), Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB 2009, s. 151.

<sup>7</sup> Ibid, s. 249-250.

<sup>8</sup> Maritha Johansson, *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*, Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation 2015, s. 210-212.

<sup>9</sup> Staffan Bergsten, *Karlfeldt: Dikt & liv*, Stockholm: Modernista 2016, s. 8.

<sup>10</sup> Stina Otterberg, *Älska, dricka, sjunga, leva, dö: en essä om Erik Axel Karlfeldt*, Stockholm: Wahlström & Widstrand 2014, s. 46-47.

<sup>11</sup> Ibid, s. 52.

## 2.2 Teori

Det teoretiska perspektiv som jag kommer att anlägga på min analys av elevtexterna är det som utvecklats av Johansson. Där undersöker hon vad litterär socialisation får för konsekvenser för tolkning, förståelse och begreppshantering i Sverige och Frankrike. Med litterär socialisation förstår hon det sätt på vilket skolans litteraturundervisning påverkar läsaren att förhålla sig till skönlitterära texter. Synen på litteraturundervisningen skiljer sig åt. I Frankrike finns en stark tradition att beundra författaren och verket.<sup>12</sup> De inhemska verken dominerar i undervisningen och talet om ett kulturarv är mer utbrett. I Sverige lyfts internationella verk i en högre grad.<sup>13</sup> Tidigare komparativa studier har visat att svenska elever är mer benägna att hamna i resonemang som utgår från elevernas personliga erfarenheter och sämre på att göra litteraturvetenskapliga analyser. Skolans tradition, som rent konkret kan följas i de olika styrdokumenterna, lyfts som en betydande faktor till skillnaderna.<sup>14</sup>

De övergripande dragen i elevtexterna delar Johansson in i tre domäner. Med domän menar hon ett område inom vilket elevtexten huvudsakligen befinner sig i. Den *innehållsrelaterade domänen* kännetecknas av att elevens fokus ligger på innehållet både i elevens referat och i elevens känslomässiga reaktioner. I den *utomtextuella domänen* blir eleven själv utgångspunkt för sina observationer. Här framträder två förhållningssätt: ett omvärldsrelaterat perspektiv som relaterar till ett verkligt problem samt ett jagrelaterat perspektiv där läsaren associerar utanför texten och utgår från sina egna erfarenheter. Ett till kännetecken för det jagrelaterade perspektivet är att eleven yttrar åsikter som relateras till den egna smaken snarare än vilken funktion språket eller stilen fyller i texten.<sup>15</sup>

Den tredje är den *litterära domänen*, där eleven har distans till läsoplevelsen och uppmärksammar litterära aspekter i texten, så som stilfigurer och berättarperspektiv.<sup>16</sup> Elevtexterna kännetecknas av en insikt om det konstnärliga uttrycket och håller en dialog med texten som fördjupar deras läsförståelse.<sup>17</sup> Jag kan här urskilja två konkreta faktorer som är av särskild relevans

---

<sup>12</sup> Johansson, *Läsa, förstå, analysera*, s. 21-22.

<sup>13</sup> *Ibid*, s. 58-60.

<sup>14</sup> *Ibid*, s. 30.

<sup>15</sup> *Ibid*, s. 106-111.

<sup>16</sup> *Ibid*, s. 113.

<sup>17</sup> *Ibid*, s. 120-121.

för min analys: användning av stilfigurer och behärskning av berättarperspektivet genom att kunna skilja mellan författare och berättare.<sup>18</sup>

Resultatet i Johanssons studie visade att nästan alla elevtexter utgår från den innehållsrelaterade domänen innan de fortsätter i antingen den utomtextuella eller litterära domänen. De svenska elevernas texter var betydligt mer utomtextuella än de franska elevtexterna som framför allt var litterära.<sup>19</sup> Förståelse kring berättarperspektivet framstod som en brist hos svenska elever.<sup>20</sup> Detta kunde bland annat ta sig uttryck i att eleverna hade svårt att skilja på begreppen *författare* och *berättare*.<sup>21</sup> Johansson sammanfattar de svenska elevernas förhållningssätt som följande:

Lite motsägelsefullt skulle man alltså kunna säga att det övergripande mönster som finns i de svenska elevtexterna är individualismen. Denna individualism tar sig också uttryck i att det finns ett utrymme för den personliga åsikten, oavsett om denna rör sig om innehållet, stilistiska aspekter eller om genren som sådan.<sup>22</sup>

### 3. Material och metod

Mitt material består av sju elevtexter där eleverna analyserar lyrik av Karlfeldt. Eleverna har godkänt sin medverkan och jag har valt att anonymisera dem. De skrev sina texter under årskurs tre på naturvetenskapliga programmet på Martin Koch-gymnasiet i Hedemora och har idag tagit studenten. I sin svenskundervisning med Lillemor Karlsson har de uppmuntrats till att ha ett personligt förhållningssätt till dikterna för att de ska bli intressanta och aktuella för dem. Under sin gymnasietid har de återkommande introducerats för mer avancerade litterära begrepp, dels under lärarledda genomgångar, dels i sina läroböcker. Deras lärare har uppmuntrat dem till att skilja mellan Karlfeldt och diktjaget. Eleverna har även inspirerats att ha ett öppet förhållningssätt gentemot Karlfeldt. Karlsson formulerar det på följande sätt:

Han [Karlfeldt] är formad av sin tid och miljö, de får inte bli fördömande när de skriver uppsatsen.

---

<sup>18</sup> Johansson, *Läsa, förstå, analysera*, s. 194.

<sup>19</sup> *Ibid*, s. 94-97.

<sup>20</sup> *Ibid*, s. 166.

<sup>21</sup> *Ibid*, s. 229.

<sup>22</sup> *Ibid*, s. 211.

Det är ett sätt att se på saken som stämmer överens med det som finns hos litteraturvetaren Stina Otterberg. Att granska och reta sig på Karlfeldt skulle bli förutsägbart, menar hon.

Något av det svåraste när man skriver om litteratur är kanske just detta: om man på allvar vill kunna närma sig ett författarskap måste man acceptera det. Erkänna det.<sup>23</sup>

Jag kommer använda mig av en kvalitativ textanalys där avsikten är att tolka och klargöra innehållet i de sju elevtexterna. Ett skäl för denna metod är att undersöka sådant innehåll i texten som endast kan komma upp till ytan vid en intensiv analys. Enskilda individers tolkningar, i det här fallet elevernas, kommer i fokus. I en textanalys dominerar frågor som *hur* och *vad* snarare än *varför*. Jag kommer använda mig av en systematisk undersökning. För detta behöver jag formalisera texternas mer komplexa innehåll i klargörande och med nödvändighet förenklade kategorier.<sup>24</sup>

Jag har valt att analysera elevtexternas innehåll med hjälp av fyra kategorier: det jagrelaterade perspektivet och det omvärldsrelaterade perspektivet utgör de två framträdande kategorierna inom den utomtextuella domänen. Inom den litterära domänen analyserar jag elevernas förmåga att korrekt behärska berättarperspektivet genom att kunna skilja mellan författare och berättare. Jag undersöker också elevernas användning av en litterär begreppsapparat utifrån hur de använder sig av stilfigurer. Med litterär begreppsapparat menar jag sådana begrepp som är specifika för en litteraturvetenskaplig analys av texter.<sup>25</sup> Med stilfigurer menar jag olika sätt att sätta samman språkliga komponenter till en specifik och varierad stil.<sup>26</sup>

## 4. Analys

I de här sju elevtexterna så är det tydligt att de relaterar till både utomtextuella och litterära domänen. Jagperspektivet är vanligt och även omvärldsperspektivet är aktuellt. Vad gäller den litterära domänen visar alla uppsatser att eleverna behärskar stilfigurer, men färre uppsatser visar att de behärskar berättarperspektivet. Jag kommer i analysen att gå igenom förekomster av de fyra kategorierna i elevtexterna och lyfta fram citat.

---

<sup>23</sup> Otterberg, *Älska, dricka, sjunga, leva, dö*, s. 14.

<sup>24</sup> Peter Esaiasson et al. *Metodpraktikan*, Göteborg: Författarna och Wolters Kluwer AB 2017, s. 211-213.

<sup>25</sup> Thorson, *Främlingskap och främmandegöring*, s. 196.

<sup>26</sup> Nordlund, ”Den förlorande generationen”, s. 55.



## 4.1 Jagperspektivet

Vad betyder denna dikt för mig, som är född i ett annat millennium och vad är det för något som jag ser i denna dikt, utan att låta mig påverkas av författarens möjliga åtanke i skapandet av den?

Det är i elevtext 5 som den utomtextuella domänen framträder som allra starkast. Eleven tolkar Karlfeldts ”Fjällstorm” och drar skarpt och engagerat paralleller till elevens egen generations ödesfråga: klimatkrisen. Eleven tolkar dikten direkt in i hens eget liv och använder uttryck som ”relevant för mig” och ”egna erfarenheter”. Hen ställer retoriskt frågan om hur läsaren ska kunna dra paralleller från något läsaren inte kan relatera till innan hen avslutar sin uppsats med att det är via läsarnas egna erfarenheter som dikten kan bli aktuell idag.

Det finns tendenser och tecken på ett jagperspektiv även i andra elevtexter, om än inte lika tydligt som i elevtext 5. Elevtext 3 tolkar ”Vårbal” genom att använda sin generations dagliga kommunikationsmedel: emojis. Hela texten relaterar därmed till elevens vardag men det görs ingen tolkning av innehållet där vi får veta något mer om elevens livserfarenheter. Uttrycken ”känsla”, ”igenkänningsfaktor” och ”min generation” gör att jaget närvarar - samtidigt är tolkningen i sig relativt textnära, om än fantasifull.

Noterna symboliserar musiken i dikten medan fågeln och sirenen symboliserar att musiken ”skrävar och larmar”.

Eleven utgår från sin generation i sin tolkning men poängterar också att dikten kan bli en flykt från läsarens liv.

[...] dikten kan även ge upphov till en lycklig fantasi där läsaren väljer att försvinna bort genom dikten från verkligheten.

Titeln på elevtext 4, *Karlfeldts dikter - för alla*, visar att elevens syfte är att tillgängliggöra Karlfeldt för sina nutida läsare. Eleven skriver att vi utifrån våra olika förutsättningar och förmågor kan ta del av dem och analyserar sedan dikterna ”Inför freden” och ”Det röda korset”. Även om eleven inte nämner livserfarenheter som utgångspunkt för tolkning så framhålls värdet av att dikten kan göras personlig via att eleven tolkar diktjaget som ”en vanlig medborgare”. Eleven skriver också om vilket budskap hen själv har fastnat för.

Ett mer indirekt förhållningssätt till egna erfarenheter finns också i elevtext 6, *Åka på isen hala - Karlfeldts syn på man och kvinna*. Eleven använder pronomenet ”man”, och tolkningen blir därför mer generell även om vi kan förstå att eleven utgått från sig själv.

Idag cirka hundra år efter denna dikt är skriven känner man fortfarande igen sig i beteendena.

I elevtext 2, där eleven jämför ”I älgstiden” med ”En jaktsyn”, återfinns samma fenomen.

När man tänker sig en vårdag så brukar det ofta associeras med solsken och blommor vilket generellt sett är ting som man uppskattar.

Både elevtext 2 och 6 vänder sig sedan mot läsaren. I elevtext 6 heter det:

Det är som om att till exempel din farfar sitter och berättar hur det var och är enligt honom.

Även i elevtext 7 riktas fokus mot läsaren. Eleven analyserar ”Mikrokosmos” och framhåller att dikten ska tolkas individuellt och skriver att sluttrimmen och tempus gör dikten lätt att förstå.

[...] det öppnar oändligt många dörrar med möjlighet för läsaren att skapa en egen tolkning av dikten i relation till det egna livet.

Hur eleven själv relaterar till dikten framgår inte.

## 4.2 Det omvärldsrelaterade perspektivet

Även det omvärldsrelaterade perspektivet är aktuellt i många av uppsatserna. I elevtext 5 heter det:

För mig som lever i en tid då klimatet är den stora frågan så är svaret självklart. Denna dikt handlar för mig om jordens klimatförändringar och mänsklighetens möjliga undergång.

Här låter eleven både sig själv och sin omvärld ligga till grund för hens tolkningar och antaganden. Elevernas *jag* och omvärld hänger i ihop, och båda perspektiven får bitvis plats i samma mening. Ett till exempel på det finns i elevtext 6:

Man ifrågasätter grunder, normer och sociala interaktioner efter man läst dikten.

Elevtext 7 förhåller sig mer indirekt till omvärlden. Hen skriver i sin tolkning av ”Mikrokosmos” att dikten är tidlös och att den kommer leva vidare med hjälp av dess relaterbarhet, men tar inte upp egna exempel. Elevtext 3 relaterar till nutiden mer konkret och kopplar ”Vårbal” till nutida krig. Elevtext 6 skriver att syftet är, mer konkret även här, att titta på könsskillnaderna i dikten ”Åka på isen hala” och sedan jämföra dem med dagens skillnader. Eleven skriver:

Likheter med dikten och hur man uppför sig idag finns tydlig då dessa agendor lever kvar idag.

Flera av eleverna relaterar till omvärlden i en argumentation och har åsikten att dikterna har något att säga som vi i vår tid kan lära oss av. I elevtext 5 argumenteras det för att egna erfarenheter håller dikten vid liv och texten avslutas med en uppmaning.

För i slutändan är det endast spekulationer vad dikten kan ha betytt för författaren, för att låta dikten leva vidare måste vi sätta den in i vårt eget sammanhang. Låt den därför ej endast tolkas i en svunnen tid, utan låt även höra budskapet här och nu.

Elevtext 3 argumenterar inte bara för den analyserade diktens relevans, utan hela Karlfeldts författarskap.

Jag sitter inte här och påstår att de omtalade dikterna har gått ur tiden, snarare tvärt om. De besitter en sådan enorm potential som vi borde ta vara på. Vi måste nå ut till dagens samhälle och detta går att göra med hjälp av dagens emojis.

I elevtext 4, där eleven analyserar två dikter på temat krig, heter det att dikterna ger oss insikter om krig som kan förhindra att historien upprepar sig. Eleven använder uttryck som ”leva sig in i” och ”vi behöver alla” samt plockar händelser i dikterna som hen finner kan sättas in i dagens kontext. Trots att eleven beskriver det som händer i texten och inte uttalat relaterar till sina egna livserfarenheter, så befinner sig texten i det omvärldsrelaterade perspektivet. Vi kan jämföra det med Staffan Bergstens tolkning av en av dessa dikter, ”Inför freden”, då han tolkar det som att freden som Karlfeldt beskriver är den inre fred som författaren söker i sitt eget liv.<sup>27</sup>

### 4.3 Behärskning av stilfigurer

Inom den litterära domänen är det viktigt att behärska stilfigurer. Eleven bakom elevtext 3 skriver i sitt resultat att anledningen till att hen kunde översätta Karlfeldts dikt till emojis beror på hans bildspråk. Eleven ägnar ett stycke till att analysera diktens stilfigurer och hävdar att det är *allegorier* och *besjälningar* snarare än orden som gör att läsaren förstår dikten.

I elevtext 7 analyseras ”Mikrokosmos”. Eleven skriver att Karlfeldt tar hjälp av element och årstider för att använda stilfigurer som förklarar en känsla samt skapar stämning och bildspråk. Eleven ger exempel på *besjälning* och *personifikation* och skriver:

Dessa gör att läsaren kan betrakta en känsla som något konkret istället för en viss sinnesstämning, något som kan göra känslan mer greppbar och möjligen också mer intensiv.

Eleven bakom elevtext 4, *Karlfeldts dikter - för alla*, har använt sig av en analysmall och besvarar 19 av frågorna i sin första diktanalys och 16 frågor i den andra analysen. Endast fyra av dessa frågor innehåller litteraturvetenskapliga begrepp. Begrepp som *stilfigurer* och *karaktärisering* är elevens eget tillägg. Eleven är själv inriktad på att använda sig av begrepp.

Med litteraturvetenskapliga begrepp och analytiska frågor kommer jag, med hjälp av mina tolkningar, guida dig genom två av Karlfeldts fantastiska dikter.

---

<sup>27</sup> Staffan Bergsten, *Karlfeldt*, s. 248.

Eleven beskriver att stilfigurerna gör texten fyllig och att språket och stilfigurerna samspelar med innehållet i dikten. Därefter nämns *miljöbeskrivningar* och *runda karaktärer*.

Även i elevtext 2, där eleven jämför "I älgstiden" och "En jaktstämning" beskrivs det vad stilfigurer gör med dikten.

Tittar man på de stilfigurer som dikterna innehåller kan man se att de båda dikterna är skrivna på rim vilket gör att man får ett speciellt harmoniskt och taktmässigt flyt i läsningen. Studerar man dikterna noga kan man även se att de innehåller liknelser och metaforer vilket gör att man känner den poetiska andan i luften, dikterna får en djupare betydelse och mer stämningsfull känsla.

I elevtext 6 behärskas stilfigurer genomgående och även mer avancerade litterära begrepp träder fram, så som *epifor* och *in medias res*. Här beskrivs även effekten av den senare stilfiguren.

In medias res gör att man blir osäker på vad som nalkas och vad man ska förvänta sig.

Likt elevtext 3 finns en majoritet av stilfigurerna tätt samlade i samma stycke. Eleven menar att Karlfeldts sätt att använda sig av stilfiguren *allegori* ökar läsarens förståelse för texten.

I elevtext 1 och 5 nämns inte begreppet *stilfigur*. Däremot ges exempel i text 5 på *besjälning* och *liknelser* som är förankrade i texten. I elevtext 1, där eleven jämför Karlfeldts dikt "Jorum" med Sven-Bertil Taubes tolkning av samma dikt, nämns *symbolik* som stilfigur i analysen av Karlfeldts dikt. Tydligt är att när eleven relaterar till musikaliska termer i sin analys av Taube så behärskar eleven den litterära begreppsapparaten betydligt bättre.

#### 4.4 Att skilja mellan författare och berättare

Inom den litterära domänen är det också viktigt att behärska berättarperspektivet. I mitt material visar det sig dock att två av elevtexterna har svårt att skilja mellan författare och berättare. I elevtext 1, där eleven behandlar "Jorum", utgår eleven från att Karlfeldt är berättarjaget. Det är i sig inget orimligt antagande, men inga andra alternativ diskuteras vilket gör att vi inte kan veta om eleven kan skilja på författaren och berättarjaget. I elevtext 2 används begreppen *diktjag* och *författare*. Trots att eleven använder dessa begrepp blandas de ihop i analysen. Eleven diskuterar diktjaget i sin text, men växlar i sin tolkning av "I älgstiden" mellan om det är jägaren eller Karlfeldt som berättar diktens handling.

Jägaren återgår till verkligheten i den inledande meningen[...]. Han inser där och då att han inte kan förmå sig att döda djuret [...]. "Ett sådant pris får ej vinnas med svek". Där menar författaren att den upplevelsen jägaren nyss varit med om inte kan förstöras genom att sända iväg det dödande skottet.

Det finns ingenting som hindrar att "Ett sådant pris får ej vinnas med svek" skulle vara ett påstående från någon annan än diktjaget. Ändå skriver eleven, utan att förankra varför, att det är Karlfeldt som vill säga oss något.

Elevtext 3 och 7 behärskar däremot skillnaden mellan författare och diktjag. Elevtext 7 beskriver dessutom diktjaget i "Mikrokosmos" med stilfiguren *rund karaktär*.

Elevtext 5, *Dåtidens fjällstorm möter nutiden*, analyserar berättarjaget och visar på en medvetenhet om diktens uppkomst genom att framhålla att dikten kan analyseras utifrån författarens samtid och liv, inte enbart det nutidsperspektiv eleven själv antagit.

Att knyta Karlfeldt och hans livserfarenheter till diktanalysen görs även i elevtext 6 där eleven tittar på vad dikten kan säga oss om Karlfeldts syn på könsroller. Där argumenteras det för att berättaren kan vara densamma som författaren då diktens företeelser stämmer överens med vad eleven vet om Karlfeldts liv.

I analysmallen som eleven bakom elevtext 4 har använt sig av finns det två frågor som berör berättarperspektivet. Eleven har valt att inte besvara dessa frågor men skiljer på författare och huvudperson, även om inget berättarjag nämns. Vi kan anta att en reflektion kring berättarperspektivet föll sig naturligt för eleven ändå.

## 5. Resultat och diskussion

I denna uppsats har jag haft tre frågeställningar som jag nu ska besvara. Utifrån Johansson kan man tänka sig att det utomtextuella perspektivet skulle dominera i dessa uppsatser och att den litterära domänen skulle vara svagt representerad. Resultatet är överraskande - båda domänerna var närvarande i elevtexterna. Den balans som Johansson efterfrågar mellan de olika domänerna är precis vad som uppnåtts i den här klassen.

Alla elevtexter, förutom en, relaterade på något sätt till ett jagperspektiv. De flesta, fem stycken, gjorde det indirekt, genom att använda pronomenet *man*, vända sig mot läsaren eller koppla lyriken till sin vardag. Endast en elev relaterade uttryckligen dikten till sitt eget liv. Tre elever relaterade dikten explicit till sin omvärld, två elever gjorde det mer indirekt. De två återstående eleverna gjorde det inte.

Stilfigurerna var den kategori som utmärkte sig. Alla sju elevtexterna använde sig av stilfigurer. Det skilde sig dock om eleverna endast nämnde begreppen eller om de även beskrev begreppens funktion för dikten. I fem av texterna beskrevs vilken effekt stilfigurerna hade.

Majoriteten av elevtexterna behärskade skillnaden mellan författare och berättare mycket väl. En elev skrev om huvudpersonen och en annan elev antog att författaren var berättarjaget utan att ha diskuterat det. Två elever behärskade inte skillnaden mellan författare och berättare.

De två elevtexter som håller sig längst från den utomtextuella domänen är inte starkare representerade i den litterära domänen. De texter som dominerade i den utomtextuella domänen behärskade även den litterära domänen väl. Det fanns alltså inget samband mellan en mer utbredd begreppsapparat och hänvisning till färre egna erfarenheter. Ett exempel på det är elevtext 5 som tydligast relaterade dikten till eleven själv och hens omvärld och dessutom argumenterade för detta. Samma text behärskade också båda faktorerna i den litteraturvetenskapliga domänen väl. Elevtext 3, 6 och 7 var starkare inom den litterära domänen än i den utomtextuella, men de behärskade den utomtextuella domänen helt eller delvis.

I samtliga fall utom ett kunde elevernas texter placeras på ett eller annat sätt i både den utomtextuella och den litterära domänen, även om det varierade hur direkt de förhöll sig till de fyra olika kategorierna. Till skillnad från Johanssons studie, där de svenska eleverna var mer bekväma med den utomtextuella domänen än den litterära, så visar mitt resultat på att eleverna behärskar båda. Alla elever behärskar stilfigurer, ett sådant enhetligt resultat fanns inte i den utomtextuella domänen. Det tolkar jag som att eleverna behärskade den litterära domänen bättre än den utomtextuella domänen.

Ett resultat av Johanssons avhandling var, som tidigare nämnt, att de svenska eleverna hade närmare än de franska eleverna till den utomtextuella domänen. Detta förklarar Johansson med att svenskundervisningen uppmuntrar till ett personligt förhållningssätt till litteraturen. De franska elevernas dragning till den litterära domänen kan också den kopplas till undervisningen, som där snarare syftar till litterära analyser med kännedom om språket och dess effekter. Den avgörande faktorn för Johanssons resultat är vad undervisningen fokuserar på i respektive land.<sup>28</sup> I sin diskussion av den litterära domänen uttrycker Johansson vikten av balans mellan de olika domänerna som följande:

Att använda egna erfarenheter och omvärldskunskaper är en nödvändig förutsättning för att ett samspel med den skönlitterära texten ska få liv, men om texten tappas bort i processen blir det något annat än litteraturstudiet som är i fokus.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Johansson, *Läsa, förstå, analysera*, s. 121-123.

<sup>29</sup> *Ibid*, s. 120.

Lillemor Karlsson, som undervisat eleverna, beskriver hur hon har uppmuntrat dem till att relatera dikterna till sina egna liv. Hon har också introducerat litterära begrepp för eleverna sedan de gick i årskurs ett och återkommit till detta under alla deras kurser.

Elevtexternas analytiska förhållningssätt till Karlfeldts dikter har förvånat mig. Karlfeldt har en tendens att provocera litteraturvetare, och då kan man tänka sig att det skulle vara ännu lättare att provocera personer i övre tonåren. Karlsson har visserligen bett eleverna att inte vara fördömande, men Otterberg skriver i sin essä att språket blir viktigare än ideologin när hon läser Karlfeldt. Samma förhållningssätt kan utläsas av elevtexterna.

Eleverna har med lätthet tagit till sig Karlfeldts språk - trots att språket idag är förändrat. Flera elever talar om Karlfeldts bildspråk som en ingång till förståelse för dikterna. Att Karlfeldts dikter skiljer sig från det vi kan anta att eleverna möter på hemmaplan, verkar inte ha hindrat elevernas engagemang för Karlfeldt. Detta till skillnad från vad Olin-Scheller hävdar.<sup>30</sup> Otterberg skriver i en passage en kort kommentar som stämmer väl överens med kärnan i denna uppsats och dess resultat.

Ibland höjs det röster om att Karlfeldts dikter börjar bli obegripliga, att de tappat kontakten med dagens tal. Men att språket förändras utgör väl i sig inget argument för att sluta läsa äldre litteratur? Särskilt lyriken får sin kraft av att vara annorlunda, av att vara allt som vardagsspråket inte är. Det främmande är en styrka.<sup>31</sup>

## 6. Avslutande kommentar

Jag kan konstatera att båda domänerna var närvarande i elevtexterna och inget perspektiv fanns på bekostnad av det andra. På min fråga i inledningen av denna uppsats, om litteratur ska studeras för känslomässigt engagemang eller för att träna en litterär förmåga, är svaret att båda delar behöver samspela. Just därför är det viktigt att den utomtextuella domänen och den litterära domänen är i balans i litteraturundervisningen på gymnasiet.

---

<sup>30</sup> Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother*, s. 214.

<sup>31</sup> Otterberg, *Älska, dricka, sjunga, leva, dö*, s 14.

## Litteraturförteckning

Staffan Bergsten, *Karlfeldt: Dikt & liv*, Stockholm: Modernista 2016.

Maritha Johansson, *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*, Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation 2015.

Anna Nordlund, ”Den förlorande generationen? Karlfeldt & Co i ett medie-, multi- och masskultursamhälle i ständig omvandling”, i *Karlfeldt & Co - den förlorande generationen?*, Ola Nordenfors & Eva-Britta Ståhl (red.), Karlfeldtsamfundet 2016.

Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad: Karlstads universitet 2006.

Peter Esaiasson, Mikael Gilliam, Henrik Oscarsson, Ann Towns & Lena Wängnerud, *Metodpraktikan*, Göteborg: Författarna och Wolters Kluwer AB 2017.

Stina Otterberg, *Älska, dricka, sjunga, leva, dö: En essä om Erik Axel Karlfeldt*, Stockholm: Wahlström & Widstrand 2014.

Staffan Thorson, ”Att följa den röda tråden: Om studenternas integration med prosafiktion”, i *Främlingskap och främmandegöring*, Staffan Thorson & Christer Ekholm (red), Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB 2009.

Örjan Torell, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteratur- undervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora 2002.

Lars Wolf, *Till dig en blå tussilago: Att läsa och skriva lyrik i skolan*, 2 uppl., Lund: Studentlitteratur AB 2004.

## Elektroniska källor:



Skolverket, *Ämne - Svenska*, SVESVE03, 2011, <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabusw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor1> (Hämtad 2020-11-20).

## Elevtexter

Elevtext nummer	Titel	Dikt/dikter som analyseras
1	Taube möter Karlfeldt i döden	"Jorum"
2	Erik Axel Karlfeldts möte med jägaren	"I älg tiden" "En jaktsyn"
3	Ett fantastiskt bildspråk som fortfarande talar	"Vårbal"
4	Karlfeldts dikter - för alla	"Inför freden" "Det röda korset"
5	Dåtidens fjällstorm möter nutiden	"Fjällstorm"
6	Åka på isen hala - Karlfeldts syn på man och kvinna	"Åka på isen hala"
7	Mikrokosmos - en annorlunda människosyn	"Mikrokosmos"