

In i texten och ut ur den – nordiska lärarstudenter samtalar om lyrik

Maritha Johansson
ORCID 0000-0001-5703-3629
maritha.johansson@liu.se

Abstract

The study aims to explore literary text-talk in higher education and how some students' reception of a poem is influenced by their interaction with each other. A particular focus is on whether and how the students use a set of literary conceptual tools when they talk about the poem. The study also illuminates factors that prompt the students perform close readings of the text. The data comes from four recorded and transcribed text-talks, where the students from different teacher training programs in Sweden, Denmark and Norway talk about a poem. These text-talks have been analysed through a thematic analysis. The results show that the students start by focusing on details and try to interpret the vocabulary rather than trying to understand the poem in its entirety. Initially, they also perform close readings and then continue with more extra-textual interpretations. However, because of the interactive nature of the text-talk, the students keep returning to the text. All the four groups use quite a few literary concepts, but they hesitate about the meaning and the use of these concepts. The results further show that the students help each other achieve a deeper understanding of the poem, and the talk itself has an impact on their reception of the poem.

Keywords: begreppsanvändning, litteraturanalys, litteraturreception, litteratursamtal, lärarstudenter

Inledning

Att samtala om skönlitterära texter är en undervisningsmetod som används i såväl lägre som högre utbildning. Syftet med ett samtal om en skönlitterär text kan variera; kanske vill läraren att eleverna eller studenterna ska tala om

existentiella frågor utifrån texten, kanske är syftet att de ska lära sig analysera med hjälp av begrepp, eller kanske ska deltagarna få möjlighet att framföra sina åsikter om texten. Hur samtalen organiseras skiljer sig också åt. Samtalen kan ske i helklass eller i mindre grupper, deltagarna kan vara förberedda på att få svara på vissa frågor, eller inte veta i förväg exakt vad de ska prata om. Samtalen kan antingen vara ledda av en samtalsledare, ofta läraren, eller icke lärarledda. I de fall då samtalen är icke lärarledda kan de i olika grad ändå vara styrda av en lärare genom exempelvis en skriftlig instruktion.

I denna artikel presenteras resultatet från en analys av fyra samtal om dikten *Min framtid* av Edith Södergran. Samtalen är inspelade i Sverige, Norge och Danmark. Deltagarna är lärarstudenteter från de olika länderna. De samtal som studeras i undersökningen har ingen utsedd samtalsledare. Deltagarna får istället leda varandra utifrån en instruktion. Det innebär att samtalen tar lite olika riktning. En tydlig växelrörelse in i den skönlitterära texten, det vill säga att studenternas samtal är textnära, och ut ur densamma, det vill säga att studenternas resonemang hamnar ganska långt ifrån det som står i texten, är emellertid en gemensam nämnare. I denna artikel analyseras, i ett första steg, hur dessa rörelser ser ut. I ett andra steg läggs fokus på om och i så fall hur studenterna använder en litteraturvetenskaplig begreppsapparat för att tala om texten, samt vilken roll begreppen spelar i litteratursamtalet. Det saknas i den svenska litteraturredidaktiska forskningen undersökningar om just litteratursamtal i den högre utbildningen, även om den aspekten är välbeforskad på lägre nivåer i utbildningssystemet.

Begreppsanvändning i relation till litterär reception har inte undersökts i någon större utsträckning, även om begreppsanvändning berörs i studier som egentligen har ett annat huvudsyfte. Denna studie vill öka kunskapen om dessa två områden, eftersom den skönlitterära texten och analysen av den spelar en stor roll i skolans svensk (dansk- och norsk-)undervisning. Var fokus bör ligga i studiet av skönlitterära texter diskuteras inom forskningsfältet och i praktiken, samtidigt som vissa aspekter (exempelvis begreppsanvändningens betydelse för reception) är tämligen outforskade. Syftet med studien är undersöka hur lärarstudenter samtalar om en dikt och hur deras reception av den lästa dikten påverkas av samtalet. De frågeställningar som undersöks är:

- Hur ser rörelserna in i och ut ur texten ut i samtalen?
- Vad påverkar att samtalen blir textnära?

- Vilken betydelse har användningen av en litterär begreppsapparat för studenternas reception av lyrisk text?

Tidigare forskning

Tidigare forskningen visar att samtalet om skönlitterära texter kan användas för en rad olika syften. På svensk mark har exempelvis Eva Hultin (2006), Michael Tengberg (2011) och Tengberg tillsammans med Christina Olin-Scheller (2016) intresserat sig för litteratursamtal i grund- och gymnasieskola. Gemensamt för deras studier är att lärarens roll som samtalsledare lyfts fram som central. Lärarens syfte med samtalet styr vilken inriktning detta får. Tengberg och Olin-Scheller visar också hur den lärare som aktivt arbetar med olika strategier kan hjälpa svaga läsare till ökad förståelse. I den undersökning som presenteras i artikeln saknas dock det aktiva lärardeltagandet i samtalen. De studenter som deltar i vår undersökning är inte heller helt jämförbara med de elever som ingår i ovan nämnda studier, eftersom de har mer erfarenhet och därmed i högre utsträckning bör kunna närma sig expertläsarens sätt att hantera en skönlitterär text.

En jämförelse kan göras med Aslaug Fodstad Gourvennec (2017), som intresserar sig för högpresterande elever i gymnasiet och i sin avhandling visar att eleverna är engagerade i samtalen och att detta engagemang bidrar till deras förståelse av den skönlitterära texten. Elevernas engagemang beskrivs som en förutsättning för deras meningsskapande (Fodstad Gourvennec 2017:103). Vidare visar Fodstad Gourvennec att eleverna är angelägna om att nå samförstånd och att komma fram till en tolkning som de alla kan vara överens om (2017:100). Samtidigt understryks att eleverna under samtalens gång inte räds att presentera olika alternativa tolkningar, som de sedan bryter mot kamraternas.

Även om forskningen tidigare främst intresserat sig för litteratursamtal i skolan finns det några svenska studier som intresserar sig för studenter i högre utbildning och deras läsning av skönlitterära texter. Fokus har dock inte varit just samtal om litteratur. Ett exempel är projektet som publicerats i *Främmandeskap och främmandegöring. Förhållningssätt till litteraturundervisningen i universitetsundervisningen* (Thorson & Ekholm, red. 2009), där ett antal forskare presenterar olika perspektiv. Av relevans för min studie är främst Staffan Thorsons bidrag, där lärarstudenter och grundstudenter i litteraturvetenskap skriftligen kommenterar vad de anser vara

värt att seminariebehandla i en novell. Thorsons studie har hämtat inspiration från Torells et al komparativa studie *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002). Såväl Torell et al (2002), som Thorson (2009) kommer fram till att lärarstudenter respektive studenter på grundutbildningen i litteraturvetenskap har ett förhållandevis personligt förhållningssätt till den skönlitterära texten. De använder få begrepp när de skriver och samtalar om skönlitterära texter och de associerar gärna det lästa till egna erfarenheter.

Magnus Persson (2012) beskriver hur ett samtal om en utmanande text (Nabokovs *Lolita*) väckte starka reaktioner hos lärarstudenter. Persson lyfter fram tre aspekter i litteratursamtalen. En handlar om innehållet och på vilket sätt en text med ett provocerande innehåll kan ställas i relation till skolans värdegrund. En annan aspekt rör studenternas instrumentella förhållande till den skönlitterära texten. Ingen av dessa aspekter är av direkt relevans för vår studie. Däremot är den tredje aspekten av intresse. Även om det bara är ett samtal som analyseras visar Persson att "textens provocerande innehåll framtvingar en diskussion om litterär form" (Persson 2012:71). I det följande analyseras bland annat studenternas tal om diktens formspråk och även om inte innehållet i den aktuella dikten kan sägas vara särskilt provocerande är kopplingen mellan språk och innehåll i fokus.

Marie Thavenius (2017) är en av de första på svensk mark som sätter litteraturundervisningen i högre utbildning helt i fokus i en större studie (tidigare har exempelvis Kerstin Bergöö (2005) undersökt svensklärarytbildningen för grundskolans tidigare år, men inte enbart med fokus på just litteraturundervisning). I Thavenius avhandling undersöks litteraturläsning i svensklärarytbildningen och den analyseras utifrån de klassiska didaktiska frågorna om varför man läser skönlitteratur, vad man läser och hur man läser. I detta sammanhang är det främst hur-frågan som är relevant. När studenterna i intervjuer får redogöra för hur texter läses inom utbildningen blir analys centralt och studenterna uttrycker det som att de letar efter något som de verkar mena finns dolt i texterna (Thavenius 2017:221 f.f.). Thavenius undersöker också hur studenterna förhåller sig till litterära begrepp och visar att de antingen används av studenterna för att ta sig in i texten, eller tvärtom, för att benämna något de har lagt märke till. Det tycks dock vara vanligare att man pratar *om* de litterära begreppen än att man använder dem i analysen (Thavenius 2017:222–223). I en annan del av avhandlingen undersöks litteraturundervisningens praktik och där sätts fokus på samtal om

skönlitterär text. Analysen visar bland annat att studenterna förhållandevis ofta är handlingsorienterade, men också att formen lätt hamnar i fokus, i synnerhet när den är komplicerad (Thavenius 2017:310).

Vad gäller begreppsanvändning i relation till skönlitterära texter finns inga större studier i Sverige eller Norden som har varit inriktade enbart på det. I Torells et al redan nämnda studie konstateras att svenska studenter och elever generellt använder få litterära begrepp när de behandlar skönlitterär text, resultat som också bekräftas i nationellt komparativa studier (Sjöstedt (2013); Johansson (2015). Även Kristine Kabel (2016) berör elevers användning av litterära begrepp. I hennes fall är det elever i årskurs 8 som står i fokus, och de använder i första hand de litterära begreppen för att ta sig in i texten (Kabel 2016:206), men det är inte egentligen tal om en aktiv analytisk användning.

Teoretiska utgångspunkter

En utgångspunkt för analysen är Wolfgang Iser (1978) receptionsteoretiska perspektiv som säger att den skönlitterära texten innehåller strukturer för läsaren att reagera på, men som också understryker att varje enskild läsare, utifrån egna erfarenheter, kommer att reagera på olika sätt. Iser menar också att alla texter innehåller tomrum eller luckor, och vad dessa fylls med är också beroende av läsarens egenskaper och erfarenheter. Texten blir till i ett samspel mellan texten och läsaren. En dikt innehåller ofta tolkningsbara tomrum. Därmed ställer en dikt oftast också krav på läsaren att bidra med sin egen läsning och sina egna tolkningar.

I föreliggande undersökning är det inte bara ett samspel mellan texten och läsaren som sker utan även ett samspel mellan deltagarna i samtalet. Även Stanley Fishs tal om tolkningssamfund är därför relevanta. Fish (1980) menar att det i grupper som tolkar texter utvecklas en kultur, där vissa tolkningar bli accepterade och andra inte. Tolkningssamfundet styr den enskilda läsningen så till vida att läsaren inte är helt fri i relation till texten, utan under påverkan av såväl konventioner i kontexten som av de läsare men vilken han eller hon interagerar. I de fall som undersöks här vet vi inte något om de tolkningssamfund som studenterna härstammar ifrån, men vi kan undersöka på vilket sätt det i samtalen utvecklas nya tolkningssamfund.

Att lära sig begrepp handlar mycket om att socialiseras in i en viss ämneskultur. Detta har studier inom naturvetenskap och inom

samhällsvetenskap visat (Lemke 1990; Schoultz 2005; Halldén 2002). Begreppsbildning sker på flera olika nivåer och Halldén menar att: ”Med våra begrepp gör vi ’urval’ av verkligheten, vi anger vad det är vi vill lyfta fram och tala om. På detta sätt urskiljer de vetenskapliga begreppen en ’empirisk’ värld och common sense-begreppen en ’praktisk värld’ ” (Halldén 2002:67). Det är emellertid inte alltid självklart att elever eller studenter som håller på att socialiseras in i ett ämnes begreppsvärld gör den distinktionen. I en forskningsöversikt av Driver och Easley (1978) beskrivs begrepp i inlärningsprocessen som *preconceptions* och *misconceptions*. Preconceptions innebär att eleven har en uppfattning om ett begrepp som härstammar från felaktiga observationer eller bristande logik. Misconceptions innebär att eleven har missuppfattat begreppen och förhåller sig till dem på ett felaktigt sätt, trots genomgången undervisning. Detta kan förstås som olika stadier i begreppsinläringen, något som begreppsforskningen ofta intresserat sig för.

Metod och material

Det empiriska material som ligger till grund för undersökningen är fyra (ett svenskt, ett danskt och två norska¹) inspelade och transkriberade² samtal om Edith Södergrans dikt *Min framtid*. Diktgenren valdes av flera skäl: dels krävdes en relativt kort text för att undersökningen skulle kunna iscensättas, dels innehåller den komprimerade diktgenren alltid tolkningsbara tomrum. Därtill har diktgenren generellt potential att inbjuda till att rikta uppmärksamheten mot textens form. Valet av just Södergrans dikt är relaterat till såväl innehåll som form, vilka erbjuder olika tolkningsmöjligheter.

Samtalen spelades in vid olika tillfällen under 2016. Samtliga deltagare är lärarstudenter som studerar för att bli lärare i landets modersmål, det vill säga svenska, danska eller norska. Förutsättningarna för samtalen skiljer sig lite åt,

¹ Artikeln är ett resultat av ett nordiskt samarbete inom *Nätverk för litteraturredaktisk forskning i Norden*. Nätverket startade som ett doktorandsarbete, men har utvecklats till ett forskarsamarbete inom vilket ett gemensamt empiriskt material har samlats in. Samma empiriska material används av andra deltagare i nätverket, vilka har analyserat materialet utifrån andra utgångspunkter (Michelsen et al (2018). Olika ingångar till materialet presenterades också vid ett symposium i samband med Skriv! Les!-konferensen i Trondheim 2017.

² Samtalen har transkriberats enligt en förenklad transkriptionsmodell och delvis anpassats till skriftspråk. I ett fall (LS1, student I) var detta nödvändigt eftersom studentens tal är fyllt av tvekanen och talspråksmarkörer (liksom, asså, typ, ba), vilket i transkriberad form riskerade att dölja det faktiska innehållet i yttrandena. Eftersom detta inte är en samtalsanalys, valdes denna transkriptionsmodell, för att framhäva innehållet snarare än formen.

då de i den norska kontexten lades in som en del av studenternas kurs (LS3³ och LS4), medan de i Sverige och Danmark iscensattes inom ramen för undersökningen. Även i den norska kontexten utgick undervisningssekvensen ifrån den gemensamma undersökningen, med samma instruktioner som de övriga deltagarna fick. Deltagande i själva undersökningen var dock frivilligt. En annan skillnad är att de danska studenterna läste dikten i dansk översättning, medan de svenska och norska studenterna läste det svenskspråkiga originalet.

Även studenternas erfarenhet och bakgrund skiljer sig åt. De svenska studenterna (LS1) är de minst erfarna. De befinner sig i början av sitt tredje år på ämneslärarutbildningen (termin 5). De danska studenterna (LS2) läser för att bli lärare i år 4–9. De är inne på sitt sista år på den fyraåriga lärarutbildningen. De beskrivs som relativt ”starka” studenter. Även de norska studenterna (LS3 och LS4) kan beskrivas som erfarna studenter. De har tre års grundskollärarutbildning bakom sig och studerade vid inspelningstillfället på det första masteråret i norskdidaktik. Dessa skillnader i förutsättningar innebär att huvudfokus i föreliggande artikel inte ligger på komparationen mellan nationerna, utan snarare på en kategori studenter som har liknande mål för sin utbildning. Att materialet kommer från lärarutbildning i olika nordiska länder kan ses som en styrka när det gäller att förstå hur samtal om en lyrisk text konstrueras i högre utbildning och hur begreppsanvändning påverkar receptionen av dikten. Trots att det bara är fyra samtal som analyseras, representerar de ett brett urval studenter med en gemensam nämnare, nämligen att de inom en relativt snar framtid själva ska undervisa i och om skönlitterära texter. Det går emellertid inte att helt bortse ifrån vissa nationella skillnader, vilket kommer att beröras i artikelns avslutande del.

I tabell 1 presenteras en översikt över det empiriska materialet.

Samtal	Land	Antal studenter	Utbildning	Samtalets längd (min)
LS1	Sverige	4	Ämneslärarprogrammet inriktning gymnasielärare, år 3 (termin 5)	19:19
LS2	Danmark	3	Grundskollärare (4–9), år 4	27:50

³ LS står för litteratursamtal och siffran är ett löpnummer.

LS3	Norge	3	Grundskollärarytbildningen (3 år), master i litteraturredaktik, år 1	20:15
LS4	Norge	3	Grundskollärarytbildningen (3 år), master i litteraturredaktik, år 1	18:36

Tabell 1 Översikt över studiens empiriska material

Instruktionen till studenterna, vilken är hämtad från Fodstad Gourvennecs undersökning (2017) löd:

1. Läs dikten högt.
2. Lägg 4–5 minuter på att jobba enskilt med dikten. Var och en väljer samtidigt ut något i texten som fångat er uppmärksamhet,
3. Presentera det ni valt ut för de andra i gruppen och försök förklara varför detta fångade uppmärksamheten – en i taget, i tur och ordning.
4. Fortsätt att utforska dikten tillsammans. Se till att låta alla komma till tals.

Eftersom studenterna leder sig själva i samtalen är det lite olika hur strikt de håller sig till den inledande turordningen, men samtliga får i alla samtal komma till tals och presentera vad de lagt märke till. En grundläggande aspekt vid valet av instruktion var att den skulle vara öppet formulerad och så lite styrande som möjligt (jfr Fodstad Gourvennec 2017 och Johansson 2015). Studenterna skulle få chansen att först fundera på egen hand, för att sedan arbeta vidare tillsammans. Motiveringen till valet av ”utforska” finns hos Fodstad Gourvennec (2017) som beskriver att ett mål var att undvika formuleringar som ”analysera” eller ”tolka” eftersom dessa kan anses styra informanterna i en viss riktning (Fodstad Gourvennec 2017:32). Den motiveringen är grundläggande även i vårt val av uppgiftsinstruktion.

Även om ingen lärare deltar i samtalen är det viktigt att hålla i minnet att lärare varit närvarande, i ett fall (LS1) på plats vid inspelningen, i samtliga fall genom sin inblandning i lärarytbildningen där studenterna studerar. Resultaten av undersökningen ska förstås i relation till detta. När vi i det följande talar om icke lärarytdda samtal innebär det att läraren i den aktuella samtalssituationen inte interagerat med studenterna.

Analysmetod

Analysen av de fyra samtalen har genomförts i flera steg. Det första bestod av en tematisk analys (Boyatzis 1998; Braun & Clarke 2008). Den tematiska analysen utgick ifrån de tre begreppen innehållsrelaterad, utomtextuell och litterär domän, som används i min (Johansson 2015) komparativa studie av svenska och franska gymnasieelevers läsning av en narrativ text. Domän innebär i kontexten att samtalen huvudsakligen rör sig inom ett visst fält. Fälten har dock ingen tydlig avgränsning utan överlappar varandra. När informanterna huvudsakligen befinner sig i den innehållsrelaterade domänen innebär det att de uppehåller sig vid handlingen och försöker svara på (den icke ställda) frågan ”vad handlar texten om?”. När informanterna inte fokuserar på den text de läst i första hand, utan på egna verkliga erfarenheter som de associerar till vid läsningen hör de hemma i den utomtextuella domänen. I den tredje domänen, den litterära, befinner sig framför informanterna när de intresserar sig för textens litterära verkningsmedel, dess språk och stil. Johansson komparativa analys är genomförd utifrån en narrativ text, men de tre domänbegreppen är tillämpliga även i analysen av lärarstudenternas samtal om en dikt. Instruktionen till informanterna var i båda fallen öppen och undersökningarna liknar varandra så till vida att det är elevernas eller studenternas spontana förhållningssätt till den läsa texten som man är ute efter.

När domänanalysen avslutats påbörjades en analys utifrån de sekvenser i samtalen då studenterna befinner sig i den litterära domänen. Detta skedde genom en inventering av de litteraturvetenskapliga begrepp som används av studenterna när de samtalar om dikten och hur dessa begrepp används. Den litterära domänen innebär i min (Johansson 2015) definition att det främst är det litterära verkets stilistiska aspekter som fokuseras. Det krävs inte att studenterna för att de ska anses röra sig i den litterära domänen använder litteraturvetenskapliga analysbegrepp, men i de samtal som undersöks här, är det vanligt att det finns en tydlig relation mellan begreppsanvändning och rörelse in i texten. Den litterära domänen analyseras därför separat, med fokus på den andra delen av artikelns syfte – begreppsanvändning.

Samtal i olika domäner

De fyra samtalen inleds på lite olika sätt. Det svenska samtalet tar sin utgångspunkt i den litterära domänen, där studenterna pratar tämligen

omgående om språk och stil. Det danska samtalet och de två norska går istället direkt in i en tolkning av innehållet, där också de svenska studenterna hamnar ganska snabbt, efter den stilistiskt inriktade inledningen. I samtliga samtal rör sig studenterna genom de tre domänerna och det ska betonas att gränsen mellan dem inte alltid är tydlig. Gemensamt för alla fyra samtalen är också att de "börjar från början" och sedan kommenterar dikten i segment. De följer diktens disposition utan att i ett första skede reflektera så mycket över helheten.

När samtalen befinner sig i den innehållsrelaterade domänen försöker studenterna reda ut vad dikten handlar om. Samtalen blir ganska snabbt texttolkande. Tre av samtalen, det svenska (LS1), det danska (LS2) och ett av de norska (LS4), uppvisar inledningsvis en hel del likheter med varandra. Det fjärde samtalet, det vill säga det andra norska (LS3), tar inledningsvis en annan väg, vilket vi återkommer till nedan.

Det svenska samtalet rör sig, efter inledningen om diktens struktur, till dess innehåll:

Jag reagerade väl lite på innehållet vad den försöker säga med tanke på den här rubriken med Min framtid är att den här personen i så fall är på sitt sista andetag och börjar ångra sitt liv eller vad den har gått igenom, med tanke på att den efter det här ett nyckfullt ögonblick stal mig min framtid efter där börjar den ju jag ska bygga den upp mycket skönare så som jag tänkt den från början. (LS1)

Innehållet kopplas till diktens titel, vilket kan sägas tangera den litterära domänen, men fokus ligger på innehållet. Studentgruppen talar om ånger och att diktjaget kanske ligger för döden. Även i det ena norska samtalet ligger fokus på en tolkning av innehållet:

Da tenker jeg at, i det ene kanskje unike enestående øyeblikket så er det noe som skjer i deg, i ett øyeblikk, så forsvinner alt, mister alt. Som han ikke har kontroll over det tilfeldige sammensatt, tilfeldig hoptimrade. At du mister noe, som er skjørt eller svakt eller i et sårbart øyeblikk så er hele livet snudd på hodet, og alt er forandret. Jeg synes det var en fin beskrivelse på tre korte linjer. Usikkert eller svakt livet egentlig kan være, tenker jeg da. (LS4)

I detta exempel går studenterna direkt in i en tolkning och samtidigt uttrycker de en subjektiv värdering av det de just har läst. De tolkar också in en avsaknad

av kontroll och att man är sårbar. Även det danska samtalet inleds med en tolkning:

N: Det kan jeg godt. Når jeg sådan lige starter med at læse det... jeg tænker, at der for denne her jeg-person i det her digt, er sket et eller andet... ja... der er sket et eller andet ikke så godt for personen. At man ligesom på en eller anden måde, jeg læser det lidt på den måde, at jeg skal ligesom have bygget min fremtid op igen. Øhm... det der med et øjeblikks lune stjal min fremtid. Jeg synes at det med at noget er blevet stjålet fra ham, eller fra hende, fra jeg-personen... (LS2)

I det danska samtalet tänker sig studenterna att något har tagits ifrån diktjaget, baserat på ordet ”stal”. Samtliga dessa grupper är tämligen överens om tolkningen, nämligen att något har hänt som påverkar diktjagets situation. Ordet ”nyckfullt” lyfts av alla dessa tre grupper fram som centralt även om de har lite olika fokus i övrigt.

De tre samtalen fortsätter under ganska lång tid att handla om tolkningar av innehållet. Såväl de svenska som de danska studenterna kopplar sitt resonemang till texten och använder den, inte minst på den lexikala nivån, för att söka stöd för sina tolkningar. Det innehållsmässiga resonemanget håller sig således ganska nära dikten. De för exempelvis ett resonemang om begrepp som ”pelare” och ”lönngångar”. Studenterna bygger således sitt texttolkande på framför allt den lexikala nivån i dikten och utgår i sina tolkningar från enskilda ord. De norska studenterna spekulerar i om det möjligen är en dröm som beskrivs. Även detta norska samtal rör sig mycket runt en tolkning av de enskilda orden, och de lägger stor vikt vid valet av ordet ”ensamhet”. I gruppernas samtal kan man således se att texten används i hög grad, även om de när de talar om innehållet, inte i första hand är fokuserade på diktens litteraritet.

Det andra norska samtalet skiljer sig inledningsvis från de andra genom att det börjar väldigt konkret. En av studenterna har tolkat dikten som att det handlar om en brand och försöker få med de andra på denna tolkning:

B: Ehm, at det er noe ødeleggende som har skjedd. Og hvis jeg tolker det litt videre så føler jeg etter hvert at det handler om, om en brann. Som har på en måte ruinert hans eiendom og det han eier og sånn. Ehm, og så har han en, de to:
«Jag skall bygga den opp mycket skönare
såsom jag tänkt den från början.»

Da snakker han om fremtiden sin sant?

S: mhm

B: At det er fremtiden han skal bygge opp på nytt da, som han fikk ødelagt da.

H: mhm

B: det er en veldig positiv tankegang for å på en måte snu problemet sitt

S: mhm

B: og han skal bygge den opp på «den faste marken» da tenker jeg fortsatt den der eiendommen da.

S: mhm

B: som heter min vilja. Han er veldig sterk i troen på at han skal få det til. jag skall resa den opp på de høga pelare som heter mina ideal. Ja vet ikke om det er så mye mer å si om det. Jag skall bygga den med en hemlig lönngång som heter min själ. eh, men så: Jag skall bygga den med ett högt torn som heter ensamhet. og da tolker jeg det dithen at han er stolt over å klare å bygge opp det her alene. Eller det kan være at han mistet noen i den her brannen da, (H: ok) som jeg har konkludert med at det er (ler). Så hele greien handler om å gjenoppbygge noe som han har tapt og for å sette det litt på spissen så har jeg tolket det til at det er en brann da.

S: ja

B: rett og slett (LS3)

B lykkes ikke riktig å overtygge sine studiekamrater om sin mycket konkreta tolkning och efter denna inledning finns det flera likheter mellan detta samtal och de övriga, även om studenterna här har något svårare för att komma framåt i samtalet. Dock använder efterhand även denna grupp den lexikala nivån i hög utsträckning för att komma åt innehållet i dikten.

Samtliga dessa samtal rör sig så småningom ut ur texten på ett eller annat sätt. Under kortare eller längre sekvenser befinner sig samtalen i den utomtextuella domänen. Den utomtextuella domänen innebär att fokus hamnar någon annanstans än i den lästa texten, exempelvis genom att paralleller dras till ens eget liv eller att fokus ligger på den egna subjektiva upplevelsen av den lästa texten. I de fyra samtal som analyseras här framträder inte i någon högre utsträckning subjektivt känslobaserade reaktioner, även om vi har sett ett exempel på detta i det norska samtalet ovan. Studenterna säger till exempel att de tycker att en beskrivning var "fin". Däremot går det att se hur studenterna utnyttjar sina egna erfarenheter i tolkningen av dikten. De danska studenterna drar de tydligaste parallellerna till egna erfarenheter och tolkar dikten i ljuset av dessa. Efter att länge ha diskuterat innehållet i dikten

och vad olika delar av den kan betyda, går de över till att tala om egna erfarenheter av när livet vänder:

N: Alt gik lige så godt, og så falder man pludselig i et eller andet der gør, at man pludselig ryger tilbage til faktisk ingenting, så man så skal starte forfra, ikke

R: Jo man kender det udmærket godt. Da jeg efter gymnasiet, så starter man på RUC ikke, så starter jeg på RUC ikke

N: Ja på RUC

R: Og så efter et år, og fremtiden den er fin, jeg har gjort alt, hvad jeg skulle indtil videre i mit liv, men lige der, der knækker den efter et år, eller stagnerer, hvor jeg så pludselig kommer, eller gør sådan, en bølgedal ikke. Hvad skal man så derfra, [så skal jeg finde ud af hvad fanden jeg skal nu ikke]

N: [Ja, så skal du starte]

R: Det var sådan det første knæk man møder, hvor man eller sådan direkte på gymnasiet, videre på videregående uddannelse, bum og så kører den

M: Og det kan jo være super ensom proces, at komme op igen efter et eller andet man har prøvet

R: jo, der kan man faktisk godt genkende det der med, at man så sidder, der er sgu kun dig der kan vælge det for dig, der er kun dig der kan træffe det her valg.

M: Et øjeblik lune kan jo også være jeg har tænkt, at nu flytter jeg fra København til Jylland, så ændrer det hele min skæbne

N: Og nu skal du bygge noget op her

M: Og nu skal jeg virkelig kæmpe for at komme dertil, hvor jeg faktisk gerne vil være i mit liv ud fra den her situation, den her lunev (LS2)

När de kommer fram till denna parallell blir samtalet mer livligt och studenterna delar med sig av sin erfarenhet av att ha slutat gymnasiet, börjat på lärarutbildningen eller flyttat. De svårigheter de mötte kopplas till diktens tal om att något nyckfullt förändrar framtiden. De återkommer också till egna erfarenheter av att flytta till Köpenhamn och vilka konsekvenser detta fick, senare i samtalet. En av dem delger också ett dramatiskt skeende i sitt eget liv, där det beskrivs hur en granne slog ihjäl sin fru, vilket ledde till att de snabbt flyttade från sitt eget hus. Detta tas upp som ytterligare ett exempel på ett nyckfullt ögonblick som man inte själv har kunnat styra över.

Det svenska och det norska samtalet kommer också att handla om utomtextuella fenomen men är inte lika tydligt uttalat relaterade till egna erfarenheter. De svenska studenterna diskuterar i en lång sekvens vad dikten

skulle kunna betyda. Sekvensen är visserligen texttolkande, men resonemanget bygger inte i första hand på tolkning av det som faktiskt står i texten, utan svävar iväg ganska långt. Det är framför allt en av studenterna, I, som är aktiv i denna del av samtalet. I en lång sekvens lägger hon ut texten i spekulationer om vad det egentligen är som förstör framtiden:

I: [...] om man ända sen man var barn har funderat en massa som gör att man har förväntningar kanske man tycker att man står för vissa moraliska ideal och har en vilja att det här vill jag lyckas med så här och sen händer liksom nånting men väldigt impulsivt nyckfullt som gör att man själv sabbar det för sig själv så här tonårs... det skulle typ lika gärna kunna jaha jag blev gravid typ nåt så här

(Skratt)

I: Nä men väldigt så här konkret nåt som verkligen nu så ändrades allting eller vad som helst. Man kanske börja med droger eller nu kanske det är den här tiden eftersom det är längesen hon skrev den men jag tänker det skulle ju kunna va allt möjligt som gör att man hade en utstakad framtid och sen så hände nåt som gjorde att allt det här förändrades och så att man hade...

Z: att man hamna i finkan

I: Aaa men man kan lika gärna hamnat i fel kretsar lika väl det behöver inte vara... man var kär, det kan vara att man hamnade i fel kretsar eller nån som fick en att göra grejer som man inte tror på, moraliska grejer, och den här ensamheten kanske heller inte handlar om att man vill va ensam utan att man är så säker i sig själv att man vågar stå för sina ideal och göra det man själv vill och liksom tro på sin egen själ, personlighet. Säg att man hamnar i fel krets men så kanske man alltid tyckt att det här är fel att göra de här grejerna [...] (LS1)

I denna del av samtalet hamnar den lästa dikten i skymundan och fokus ligger på vad som kan hända om man hamnar snett i livet. Studenten I får till viss del stöd från de andra studenterna, men de bidrar inte så mycket just i den här delen av samtalet. Ytterligare ett exempel på hur samtalet rör sig ut ifrån texten finns i ett av de norska samtalen. Även här är det nyckfulla ögonblicket i fokus och studenterna ger exempel, ett exempel som ligger utanför texten, i en vardaglig kontext, på vad ett sådant ögonblick skulle kunna vara:

N: det jeg tenkte slik som du snakket om først (E sitt navn), hvis det er et lunefullt øyeblikk som stjal fra meg fremtiden min. Si for eksempel at jeg var uheldig og kjørte på noen i trafikken da, og ble dømt for uaktsomt drap da for eksempel. Da ser du jo hvor tilfeldig

fremtiden din kan være, men du skal bygge opp det, sant, hvis en sånn type hendelse som er skjedd så synes jeg ikke det stemmer så godt overens med resten av teksten, jeg vet ikke helt.

E: du vil jo bli sittende ensom da

N: ja

E: hvis du blir sittende i fengsel

[...]

M: for det kan man jo tenke hvis man hadde kjørt på noen da hvis vi tar videre på den at man kanskje da hadde engasjert seg veldig i en eller annen trafikksikkerhetskampanje eller at man hadde skulle jobbet for dem foreldrene som hadde et barn for lite eller, sant ja at man.

N: ja, hvis det [...] så får jeg den bot og bedringsfølelsen

N: men eh, det sier jo noe om at fremtiden er uvisst og at det er litt opp til oss selv da, er det ikke det da? Hvordan vi vil bidra til å forme den. (LS4)

I samtalen lyfter en student fram en bilulykke där man råkar köra på någon, som ett exempel på något nyckfullt som skulle kunna påverka hela ens framtid. I samtalen konstateras att vi visserligen inte vet något om framtiden, men att det kanske ändå är upp till oss själva att påverka hur vi vill att vår framtid ska se ut. Detta är ett exempel på hur kopplingar görs ifrån dikten till en reell vardagsproblematik. Ett liknande exempel finns i det andra norska samtalet, där studenterna talar om generella vardagliga problem som skulle kunna kopplas till ett nyckfullt ögonblick:

H: Eller en skilsmisse altså hva som helst, noe svært betydningsfullt øyeblikk i livet. At det skal bygge det opp. Eh, og dette med ensomheten tolker jeg som at det tilslutt så er det faktisk opp til deg selv. Det er du som har den avgjørende virkningen om du selv har folk i livet ditt eller hva som helst, det slutter jo ikke med ensom da. Men det andre som jeg fikk litt mer sånn sansen for er at det er et generelt bilde om at livet bare går sin gang da. Altså dette med nyckfyllt øyeblikk altså jeg tror veldig mange føler, jeg selv også, at livet på en måte bare, det virker som en tilfeldighet da hvordan ting går videre, og at alle har en slags sånn tanke for seg selv om at det hva det ideelle hadde vært (ler) men det å faktisk ta tak i det da og bygge det opp til noe nytt, det er jævlige vanskelig da, sant. (LS3)

I denna sekvens drar studenterna paralleller till livet i allmänhet och konstaterar att det är upp till var och en vad de gör av livet. De talar i generella termer om "alla" och "våldigt många", samtidigt som de säger att de själva

känner igen sig. Även om studenterna i detta norska samtal konstaterar att de känner igen sig är det danska samtalet tydligare än de andra i att dra paralleller till studenternas eget liv. De norska och svenska samtalen är mer generella till sin karaktär, vilket naturligtvis inte utesluter att de utomtextuella tolkningar de gör härrör från något i deras bakgrund. Det blir emellertid inte explicit i samtalen. När samtalen är utomtextuella går det att skönja ett något större engagemang i diskussionen. Tolkningarna blir mer vidlyftiga och kopplas inte till vare sig den lexikala nivån eller någon annan nivå i den lästa dikten. I en del fall går associationsbanorna tämligen fritt. Detta är tydligt framför allt i det svenska samtalet.

När studenterna har kommit till detta skede i samtalet om dikten är det inte längre segment och en steg-för-stegläsning som intresserar dem, utan vad dikten i sin helhet kan tänkas betyda. Tolkningen blir därmed vidare. Dikten försvinner dock inte ur sikte, utan studenterna återkommer till den i sina samtal. Det är uppenbart att de här har stöd i att befinna sig i samtalssituationen där de övriga studenterna leder sina studiekamrater tillbaka till dikten, när diskussionen har en tendens att hamna alltför långt ifrån den.

Begreppsanvändning och begreppsbildning

Samtalen befinner sig förhållandevis sällan under några längre perioder i den litterära domänen. Studenterna återkommer dock till att kommentera språk och stil vid flera tillfällen. Ibland använder de ett adekvat begrepp, men lika ofta talar de om stilistiska aspekter med ett vardagligt språkbruk. Som nämnts ovan startar det svenska samtalet i litterära aspekter på den lästa dikten. Den första studenten inleder med att prata om rimmen och om mönster i dikten. De begrepp som används av den student som inleder är just ”rimmar” och ”mönster”:

Z: Jaa, det första jag lade märke till var att det inte finns några speciella mönster i dikten. Typ att det finns inte riktigt några ord som rimmar i slutet på raderna eller så. Det var väl det första jag tänkte på [...]

I: Ja, jag tror i så fall att om vi nu direkt ska börja diskutera att jag snarare tänkte: du har helt rätt i det här med rim och så men jag tänkte istället på att det just fanns mönster i den andra delen väldigt mycket just det här vi... som jag nu inte kommer på vad begreppet heter men det vi har diskuterat nu med dom här textarbetena, med att man inleder med samma grej, det här jag ska bygga jag ska resa jag ska

bygga jag ska bygga är flera gånger och resa en gång och sen som heter som heter. Det går igång och sen att man gör en viss typ av beskrivning som man följer upp med samma typ av form så...

Z: Det jag tänkte mest på var de här klassiska

I: Ja, jo

F: Mm

Z: dikterna som kanske typ att rad ett rimmar med rad tre och så det var väl mest det jag tänkte på att det inte finns... det är väldigt den känns väldigt modern

I: (samtidigt) Ja nä det är ju inte det här slutrim och så

F: Men den använder ju så här den använder ju upprepning så på det viset att den börjar varje mening likadant nästan. Den har ju egentligen... allting bygger ju på det här första min framtid och så handlar det ju om min framtid och så står det ju liksom lite kort så här först i början det är ju liksom ett litet eget stycke och sen så säger dom ju bara DEN hela tiden men dom menar ju min framtid då antar jag (LS2)

Efter Z:s inledning hakar I på och använder samma begrepp, men hon lägger så småningom också till "slutrim", som kan anses vara mer specialiserat än de begrepp som används inledningsvis i sekvensen. I sin första replik ovan beskriver studenten I stilfiguren anafor utan att hitta begreppet för det. Det är en vardaglig, talspråklig beskrivning som levereras. Detta plockas sedan upp av F som också talar om anaforer men kallar det för upprepning, ett mindre specialiserat begrepp. Det är ingen tvekan om att studenterna har lagt märke till ett stilgrepp i dikten och att de finner det värt att tala om dem. De hittar begreppet för *rim* och *slutrim*, och när de inte hittar begreppet för *anafor* försöker de förklara det på olika sätt med hjälp av vardagliga begrepp och med begreppet "upprepning" som kan sägas vara en överkategori till anafor. Det är emellertid också ett begrepp som finns i vardaglig användning och det går inte att utesluta att det är i denna betydelse det används i samtalet.

Det är på ett sätt lite förvånande att de svenska studenterna väljer att först lyfta fram stilistiska aspekter på dikten. Det överensstämmer inte med vad tidigare forskning visat att svenska elever och studenter i första hand fokuserar på. Möjligen kan det i detta fall förklaras av att deras lärare satt med som observatör, utan att delta, i samtalet. Det är tänkbart att studenterna därför ville visa att de behärskade vissa litterära begrepp och att de dessutom, medvetet eller omedvetet, tänkte sig att man i kontexten borde premiera stilistisk analys. Det svenska samtalet lämnar sedan det stilistiska och befinner sig länge i en innehållslig diskussion som sedan leder bort ifrån texten. När samtalet har rört

sig utanför texten under en period, leder studenterna dock varandra tillbaka till den. I det svenska samtalet går det också att se hur uppgiftsinstruktionen bidrar till att föra tillbaka till texten. När det samtalet är på väg att avstanna kommer studenterna på att de inte har gått laget runt och låtit alla säga vad de lade märke till i läsningen. När en ny student inleder tar han åter upp tråden om språk, stil och struktur:

F: Ja vi har ju sagt det men man kan ju titta på kanske det här språket lite mer kanske det här asså de här liknelserna eller de så här fasta marken som heter vilja och höga pelare heter mina ideal och och den här lönngången och allt det vi har ju pratat om det men det är ju väldigt intressant att det används så. Och det är väldigt så här ja det ger ett bildspråk också så som ger en viss ton i dikten.

I: Ja, men jag tänkte också på dem, kopplingen mellan varje så och...

F: Mmm

I: och ja och sen är det ju hur man vill koppla dem för hon har ju det mer abstrakt med vilja ideal och själ och sen nåt mer konkret fast mark, pelare, hemlig lönngång

F: Mmm, precis nåt konkret men sen så det är ju också lite kanske fasta marken kontra höga pelare och höga torn det är ju lite sådär egentligen lite motsatser.

Här för F tillbaka samtalet till själva texten och vill inleda ett samtal om diktens bildspråk. Egentligen har studenterna redan tidigare pratat om bildspråket, när de tolkade den lexikala nivån, men utan begrepp och utan att egentligen fokusera på stilistiska aspekter. I sekvensen använder F begreppet *liknelser* om metaforerna i dikten. Att begreppet används felaktigt passerar obemärkt och studenten I för ett delvis svårbegripligt resonemang om olika ”kopplingar”. I denna sekvens försöker de komma fram till vilken funktion bildspråket egentligen fyller. F talar om att det ger ”en viss ton” i dikten och studenterna talar sedan vidare om bilderna som kontraster. Det är bara två av studenterna som är aktiva i denna sekvens och de kommer fram till att bilderna skapar en stämning och att bilderna bygger på kontraster. Det är således både en form av analys och beskrivning som pågår i sekvensen. Samtalet fortsätter sedan med tolkningar av bildspråket, men utan någon aktiv begrepps-användning.

Även i ett av de norska samtalen är det bildspråket som fokuseras:

S: Jag skall bygga den med ett högt torn som heter ensamhet.

H: men det er jo i hvert fall et veldig bra bilde da, for hva vi diskuterer da sånn sett, metaforisk bilde. (LS3)

Detta norska samtal befinner sig mer sällan i den litterära domänen, men studenterna kommenterar kort några av diktens litterära aspekter, framför allt bildspråket. De gör inte så mycket mer av det än att konstatera att det är en bra bild som stämmer väl överens med den diskussion de har fört. De sätter etiketten *metaforisk bilde* på den del av dikten som talar om ett högt torn och menar att denna metafor kan tolkas på det sätt som de tidigare diskuterat.

De danska studenterna stannar länge i ett resonemang om den hemliga lönngången och vad den kan betyda. När de inte kommer vidare i sin tolkning av denna tar en av studenterna, R, upp stilistiska aspekter:

R: Altså men jeg synes der er en meget god rytme i det. Det kunne næsten være en salme Kunne I ikke forestille jer sådan et kirkeligt sted at synge den. Jeg skal bygge den på den faste grund som hedder min vilje, jeg skal bygge den på min... det rimer så ikke, men det er lige meget

N: Altså det med at der er gentagelsen

R: Ja, gentagelsen

N: Jeg skal, jeg skal, jeg skal

R: Og det er ikke sådan stakket på den der måde, et er meget sådan fuldendte sætninger

N: Der er en meget god rytme, melodi i den, hvis vi læste den op

R: Jo, jo, meget. (LS2)

I exemplet är diktens rytm i fokus och studenterna diskuterar vad rytmen har för effekt i relation till upprepningarna (anaforerna), det faktum att dikten inte rimmar och meningsbyggnaden. De konstaterar att det finns en rytm i dikten som kan liknas vid en psalm. Även de danska studenterna väljer det vardagliga *upprepningar* istället för det litteraturvetenskapliga begreppet anafor. De går dock inte vidare med att analysera diktens formspråk utan övergår istället till att tala om vilka känslor dikten väcker hos dem. Dessa känslor relateras inte i första hand till diktens formspråk utan till innehållet, varför det här går att se en rörelse tillbaka till den innehållsrelaterade domänen. De danska studenterna nämner inte fortsättningsvis språk, stil eller diktens form.

I det andra norska samtalet talar studenterna också om formen. Det är också denna grupp bland de fyra där förekomsten av begrepp är mest frekvent:

M: for det er jo egentlig bare det ordet ensomhet som ellers så bryter det jo ikke med, formen er jo den samme, så det er ikke et sånn tydelig brudd. Det er bare det ordet her, så sirklet rundt vilje, ideal, sjel, ensomhet og kanskje fremtid også.

N: det er kanskje våre assosiasjoner til ordet ensomhet egentlig som gjør at det bryter, formen bryter ikke

M: ja, nei. Formen bryter ikke nei, at det er ordet ja. Og det er jo hva ensomhet om det nødvendigvis må være negativt ladd da, altså vi er jo raske til å tenke det. (LS4)

Studenterna diskuterar formens samspel med innehållet och vad som egentligen är vad. De kommer fram till att det egentligen inte finns någon formell brytning i texten, utan att det är deras egen tolkning av orden som gör att de upplever att det finns en sådan. M konstaterar exempelvis att ensamhet inte måste tolkas negativt. Under resterande del av samtalet är diktens form inte huvudintresset, men de återkommer till den vid några tillfällen.

Dessa exempel visar att studenterna har en viss nytta av att kunna använda en enkel begreppsapparat och att det är betydelsefullt för deras reception av texten. De gör kopplingar mellan formen och innehållet på ett sätt som kanske inte hade varit möjligt utan en grundläggande kännedom om stilistiska verkningsmedel. De visar också att med hjälp av varandra kan studenterna komma något längre i samtalet om texten än vad de kanske hade kunnat på egen hand. Samtidigt kan vi konstatera att en aktiv begreppsapparat i sig inte är ett krav för att språk och stil ska kommenteras. Studenterna lägger exempelvis märke till bildspråket utan att kunna sätta en etikett på de olika stilfigurerna. Det går inte att se i dessa passager att de fastnar i en diskussion om vilket begrepp som skulle kunna vara relevant, utan det framstår som tämligen oproblematiskt att begreppet saknas.

Rörelser in i och ut ur texten – lyriksamtal och reception

Syftet med denna undersökning har varit att analysera studenternas samtal och hur det påverkar deras reception av den lästa dikten, ur ett generellt perspektiv samt i relation till litterära begrepp. Undersökningen av de fyra samtalen visar hur studenterna rör sig in i och ut ur texten. Samtalen är också tydligt tolkningsinriktade och målet med samtalet tycks vara att få en förståelse för vad dikten handlar om.

Ofta befinner samtalen sig i den innehållsrelaterade domänen och studenterna är mycket upptagna av att reda ut vad dikten handlar om. De

levererar ett antal olika tolkningar av den. Till en början är dessa tolkningar textnära och enskilda ord i dikten används som utgångspunkt för tolkningarna. I detta skede fokuserar studenterna på delar snarare än helheter. Så småningom övergår de emellertid till att försöka tolka mening i dikten som helhet. I vissa sekvenser framstår det därtill som om de försöker hitta någon mening bortom texten. I det läget rör samtalen sig mer och mer in i den utomtextuella domänen. Studenterna drar paralleller antingen till egna erfarenheter eller till generella aspekter, sådant som skulle kunna hända i verkliga livet. Även om de här rör sig längre och längre bort ifrån texten är det inte sällan enstaka ord eller fraser i dikten som sätter igång tolkningsaktiviteten. Ett sådant nyckelbegrepp är ”ett nyckfullt ögonblick” som studenterna ständigt återkommer till och reflekterar över och som därmed framstår som centralt i deras reception av texten. Överlag är diktens lexikala nivå betydelsefull och enstaka ord eller fraser är utgångspunkten för tolkningen. Rörelsen startar således textnära, för att sedan gå tämligen långt ifrån dikten och sedan tillbaka till den igen.

Samtalen befinner sig förhållandevis sällan i den rent litterära domänen, men det kan ändå konstateras att studenterna också delvis kommenterar språk, stil och strukturer, antingen med hjälp av begrepp eller utan dem. I de här aktuella lyriksamtalen visar det sig att studenterna har ett behov av att i sina tolkningar av dikten också stödja sig emot texten. De gör det genom att tolka mening i tomrummen i den gemenskap där de för tillfället befinner sig, men också genom att tala om textens strukturer. Vi kan mot bakgrund av detta och i analogi med Iser (1978), konstatera att det finns strukturer i den lästa dikten som tycks väcka läsarens uppmärksamhet och som olika läsare återkommer till, oavsett bakgrund och sammanhang. Det är i talet om strukturer som en litterär begreppsapparat är aktuell. Diktens konstruktion och struktur framstår dock inte som det mest betydelsefulla för studenternas reception av texten, men samtidigt berörs den i samtalen. Framför allt bildspråket lyfts fram. Det tyder på att studenterna anser att stilistiska aspekter är viktiga, men de har svårt för att verbalisera på vilket sätt.

Generellt finns det en större osäkerhet när det gäller just stilistiska aspekter eftersom studenterna inte riktigt vet hur de ska benämna det de lägger märke till. Driver och Easleys begrepp *misconceptions* beskriver hur begrepp används delvis felaktigt och att det kan betraktas som ett stadium i begreppsinnläringen. Studenterna i undersökningen använder begrepp men

med en relativt stor osäkerhet. Det kan vara en förklaring till att de förhållandevis snabbt överger det spåret och till att deras engagemang framstår som större när de rör sig ut ur texten. Det är därmed svårt att dra några slutsatser rörande hur begreppsanvändningen eller studenternas medvetenhet om diktens litteraritet påverkar deras reception av den. Däremot går det, i jämförelse med tidigare svenska studier på området, att se ett större intresse för just strukturer. Även om studenternas begränsade begreppskännedom hindrar dem från att fördjupa analysen av dikten med hjälp av begrepp, är det påfallande ofta där de börjar. Detta kan förstås som att de delvis har skolats in i en sådan analytisk tradition genom sin eftergymnasiala utbildning.

Den strategi de oftast använder för att tala om dikten som text, det vill säga när de fokuserar på vad det egentligen står i texten, är som ovan visats, att välja ut enskilda ord eller fraser. Utifrån denna undersökning framstår den lexikala nivån som viktigare för deras reception än andra stilistiska grepp i dikten. Studenterna hjälps åt att fylla i tomrummen, luckorna, i dikten, men inte i första hand utifrån dess litterära verkningsmedel, såsom anaforer, rim, rytm. Studenternas mål med samtalen är inte heller att diskutera dessa aspekter utan snarare att komma till något slags konsensus om hur dikten ska tolkas. De tolkningsgemenskaper Fish (1980) talar om tycks således vara verksamma här. De studenter som svävar ut i alltför vidlyftiga resonemang, långt ifrån texten, leds, medvetet eller omedvetet, tillbaka till ett mer textfokuserat resonemang av sina studiekamrater. I enlighet med Fishs' resonemang verkar tolkningskonventionerna i detta fall leda till att texten inte helt och hållet förloras ur sikte. Sammanhanget i vilket samtalen är inspelade kan här tänkas ha betydelse, eftersom studenterna efter såväl gymnasieskola som ett antal år vid lärarutbildningen, har byggt upp en erfarenhet av att i utbildningskontexter förhålla sig till skönlitterära texter, vilket också innebär en vana vid en viss tolkningskonvention. Även om samtalen inte har någon samtalsledare är det tänkbart att också lärarnas närvaro, antingen som åhörare eller som initiativtagare till samtalen, ändå bidrar till att styra samtalen i den riktning som de tar.

En annan aspekt som framträder i analysen av de fyra samtalen är att studenterna, åtminstone till en början, har svårt att se till diktens helhet. När de efterhand ser mer och mer till helheten, leder det inte till att de går in i texten utan snarare ut ur den. En parallell kan här dras till Fodstad

Gourvennecs avhandling (2017) som visar att de forskare som deltar i hennes studie ser mer till helheten än vad gymnasieeleverna gör. Enligt Fodstad Gourvennec visar det att eleverna är på väg in i en "faglig praxis", där expertläsarna redan befinner sig. Samma slutsats kan förmodligen dras utifrån denna studie där studenterna kan tänkas ha skolats in ännu mer i denna fagliga praxis än vad gymnasieelever har. Jämfört med min (Johansson 2015) undersökning, där det visade sig att eleverna i sina skriftliga kommentarer befann sig huvudsakligen i en av domänerna är rörelsen in i och ut ur texten tydlig i samtalen, vilket kan förklaras av att studenterna här hjälper varandra framåt. De studenter som deltar i samtalen är också mer erfarna litteraturläsare och kan betraktas vara på väg att erövra ett språk för att tala om litterära texter. De har lämnat det stadium av begreppsbildning som Driver och Easley (1978) kallar *preconceptions*.

Det som gör samtalen textnära är således framför allt samspelet mellan studenterna. I detta fall var de utlämnade till sig själva och hade inga hjälpmedel vare sig i form av en lärare eller i form av något skriftligt stöd. Det kan förstås finnas en risk i att de därmed leder varandra åt fel håll (jfr. Klementsson 2015), men, kanske på grund av en viss erfarenhet av att läsa och analysera skönlitteratur, går det inte att se det så tydligt hos dessa studenter, utan när någon riskerar att hamna långt ifrån texten leder de övriga denne tillbaka in i den. I min (Johansson 2015) ovan nämnda undersökning är eleverna helt ensamma med texten, vilket kan bidra till att de fastnar i en tankegång, men i samtalen leder studenterna varandra in i och ut ur domänerna och därmed också in i och ut ur texten.

Det kan också konstateras att det finns vissa skillnader i materialet, vilka skulle kunna vara nationellt betingade. Materialet är begränsat till omfånget och därtill har studenterna inte riktigt samma förutsättningar och bakgrund, men de svenska studenterna sticker ändå ut i undersökningen genom att de tydligare än sina nordiska kollegor gör utvecklingar ganska långt ifrån texten (jfr. även Michelsen et al. 2018). Även om inga långtgående slutsatser kan dras utifrån denna begränsade studie visar resultaten att det finns en potential att undersöka även den högre utbildningen i ett komparativt perspektiv för att kunna diskutera konsekvenserna av den litterära socialisation (Torell et al. 2002; Johansson 2015) som sker under tidigare år i ett längre perspektiv.

Didaktiska implikationer

Resultaten av undersökningen visar, i jämförelse med tidigare studier, att studenter i högre utbildning har lättare än elever på lägre nivåer att hålla sig till ämnet och nära texten, även när de själva styr samtalet. Detta är förmodligen relaterat till ålder, mognad och längre erfarenhet av litterär analys. Trots det finns lärdomar att dra även på lägre stadier. De rörelser in i och ut ur texten som syns tydligt i materialet gynnas av samtalsformen. De är dock helt beroende av att deltagarna hjälper varandra att aktualisera dessa rörelser. Växelverkan mellan delar och helhet är en aspekt som har stor didaktisk potential, oavsett vilken skönlitterär texttyp som används. Den dikt som används i studien aktualiserar, genom de stilgrepp som finns i den, samtal om form, vilket betonar vikten av att välja texter som kan bidra just till fokus på form. Studien visar även att litterära begrepp kan bidra till att fördjupa analysen av en skönlitterär texts formspråk och dess betydelse för förståelse och tolkning av innehållet. Begreppen behövs som ett gemensamt språk och att arbeta med skönlitteratur i lyrikens koncentrerade form kan underlätta inlärnigen av detta språk.

Referenser

- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Braun, Victoria & Clarke, Victoria (2008). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology* 3:2, s. 77-101.
- Driver, Rosalind & Easley, Jack (1978). "Pupils and Paradigms: a Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Studies. *Studies in Science Education*, nr. 5 1978, s. 61-84.
- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Fodstad Gourvennec, Aslaug (2017). *"Det rister litt i hjernen" En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.

- Iser, Wolfgang (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction From Bunyan to Beckett*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Kabel, Kristine (2016). *Danskfagets litteraturundervisning. Et case studie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. Aarhus: Aarhus universitet.
- Klementsson, Marie-Helene (2015). "Icke lärarledda litteratursamtal i grupp". I Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Michelsen, Per Arne et al. (2018). "Samtalen som representasjon av teksten". I Simonhjell, N. & Jager B. (red.) *Norsk litterær årbok*. Oslo: Samlaget.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tengberg, Michael & Christina Olin-Scheller (2017). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svenskläraryrkesutbildning*. Malmö: Malmö Högskola.
- Thorson, Staffan (2009). "Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktion". I Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.