

ÖRJAN TORELL

CARL LARSSON LÄSER ANNA MARIA LENNGREN UTAN *LITERARY TRANSFER*

Om *litterär kompetens och personlig läsning*

År 1884 utgav Isidor Bonnier Anna Maria Lenngrens *Samlade skaldeförsök* med illustrationer av Carl Larsson. Det första pergamentsbandexemplaret, som kostade en förmögenhet, köptes av Oscar II. Försäljningen var god och Carl Larsson påfallande nöjd med sina bilder, som enligt hans mening hade tagit bort den "karikatyrstämpel" som den tidigare illustratören Fritz von Dardels "gubbar hade inympat på de härliga 'skaldeförsöken'". Ännu idag kan den gamla entusiasmen från 1884 ge eko när utgåvan kommer på tal. Carl Larsson-biografen Per Gedin anser så sent som 2011 att det är "en av de praktfullaste bokillustreringar som har gjorts i Sverige".¹

Samtidigt är det mycket tydligt att illustrationerna tillkom innan Carl Larsson blev den konstnär vi känner. Han hade ännu inte gjort sin geniala upptäckt att det absolut privata och personliga – det som Michail Bachtin kallar *det egna verkliga livet*² – kunde upphöjas till universaliserande och arketyperande konst som alla kan känna igen sig i. Illustrationerna i *Skaldeförsök* ger ingen aning om den Sundborn-målare som snart skulle öppna konsten för det egna verkliga livet på i princip samma sätt som Marcel Proust, Virginia Woolf och andra litterära modernister först en bit in på 1900-talet skulle öppna litteraturen.³

Sedd mot denna bakgrund blir Carl Larssons läsning av Anna Maria Lenngrens "Den mödosamma världen" från 1790 ett intressant åskådningsexempel på opersonlig litteraturläsning. Jag ska i denna artikel använda det som utgångspunkt för ett försök att ge fastare konturer åt några litteraturredaktiska begrepp i akut behov av precisering. Det gäller i första hand begreppet *literary transfer*, som jag själv har propagerat för så länge och med så pass stor (kvantitativ!) framgång att jag måste anses som huvudskyldig till nästan alla missförstånd som uppstått. Men för att visa att det finns systematik i begreppsförvirringen kommer jag också att diskutera Louise Rosenblatts begrepp *estetisk* och *effe-rent läsning*, som har missförståtts på i princip samma sätt.

EXEMPLET

"DEN MÖDOSAMMA VÄRLDEN"

Pinsamt medveten om det närmast oförsämda i att citera Anna Maria Lenngrens välkända dikt i dess helhet gör jag det ändå – som stöd för minnet inför det fortsatta resonemang:

Vår värde prost jag nylig såg
En morgon, då han ännu låg
Matt utsträckt mellan tvenne lakan.
Hans kinder hade rosens färg,

Hans runda armar hull och mærg,
 Och magen, kullrig som ett berg,
 Sig hävde upp mot isterhakan.
 Vid sängen stod ett bord, där denne andans man
 Sin frukost redan färdig fann
 Av smör och kycklingar, så läcker och så härlig,
 Hans vördighet grep saken an
 Och fann likören rätt begärlig.
 Sen han nu visat utmärkt nit
 Med klunk för klunk och bit för bit,
 Han åter sänkte sig på mjuka huvudgården
 Och ropte: ”Store Gud, vad är vårt usla liv?
 En ständig kamp mot synd och flården.
 O, Herre, mig Thin styrko gif
 I thenna mödosamma världen!”

Carl Larssons läsning av dikten ser vi nedan.

Rent materiellt har Carl Larsson som synes inte läst fel. Diktens rekvisita är på plats: prosten ligger i sin säng som han ska och har uppenbarligen ätit och druckit i enlighet med

diktens bokstav. Ändå torde bilden vara en besvikelse för alla som känner Anna Maria Lenngren och Carl Larsson. Var finns deras starka personligheter i denna påfallande *opersonliga* karikatyr, som vem som helst med känsla för form och proportioner skulle kunna få till?

Var finns den Carl Larsson som i en så lång rad allmänt kända konstverk har lyckats fånga så många unikt personliga och ändå för alla igenkännbara existensögonblick direkt ur *det reella livet*? Även om dessa konstverk har banaliserats och invaderat vår tillvaro så att vi i värsta fall till och med kan ha torkat oss om munnen med servetter som avbildar exempelvis *Frukost under stora björken* (1896, bilden till höger), kan vi nog inte undgå att se att tavlan är ett typexempel på en *personlig* estetik som vi uppfattar som Carl Larssons egen.

Frukost under stora björken återger ett *personligt* existensögonblick mitt i Carl Larssons eget reella liv. Men bilden fungerar också som uni-



Carl Larsson, illustration till "Den mödosamma världen", i Anna Maria Lenngren, *Samlade skaldeförsök*, Stockholm: Bonnier, 1884.

versellt igenkännbar konst, bland annat för att personerna inte identifieras, som Per Gedin har noterat.⁴ Identiteterna döljs här av hattbrätten eller bortvända positioner. Ett flickansikte vänds mot åskådaren, men är bara antytt. Det samma gäller kvinnoprofilen längst till höger. Fast alla människor på bilden är hämtade ur Carl Larssons reella Sundbornsliv, kan de därför – och paradoxalt nog just på grund av detta unikt *personliga* verklighetsvärde! – fungera som universalmänniskor och bli igenkännbara också i våra egna liv. Det reella livet är alltid personligt och känns igen just på sin personliga dimension. Bilden blir universellt giltig i kraft av sitt unikt personliga innehåll.

Så fungerar bildkonsten när den fungerar som allra bäst. Och så fungerar också litteraturen – inte minst Anna Maria Lenngrens dikter. Liksom Carl Larsson är hon mycket

konkret och utgår från den verkliga värld hon har omkring sig. Hon ”fångar människorna i deras vanliga, lätt igenkännliga situationer”, som Bernt Olsson säger i en av våra vanligaste litteraturhistoriska handböcker.⁵ Just ”igenkännligheten” är utmärkande för hennes estetik. Läsaren känner igen sig själv – och känner sig träffad! Det gäller även ”Den mödosamma världen”, som även om den ytligt sett är en social satir inte vänder sin verkliga udd mot prästeståndet utan mot läsaren själv. Prosten är arketyp och slagpåse, men satiren riktar sig mot en allmänmänsklig svaghet för njutningsliv och vecklagan som vi kan känna igen hos oss själva. Hade dikten inte fungerat så, hade den aldrig blivit den eviga antologidikt den är.

Carl Larssons illustration, däremot, saknar helt denna ”igenkännlighet”. Ingen reellt levande människa kan identifiera sig själv med



Carl Larsson, *Frukost under stora björken*, 1896.

den dumskalleschablon som illustrationen visar. Sådana är vi i alla fall inte, ingen enda av oss! Udden pekar alltså inte in mot läsarens reella liv som individ och person, utan bort – mot abstrakta, schematiska föreställningar om privilegierade och omoraliska människor, som vi naturligtvis inte vill räkna oss till!

Problemet med Carl Larssons illustration kan beskrivas litteraturteoretiskt: den bygger på en läsning utan *literary transfer*. Carl Larsson har inte gjort vad varje litteraturläsare måste göra: han har inte prövat diktens verklighetsrelation mot sitt eget verkliga liv. Han har hoppat över det nödvändiga moment som i klassisk retorik kallas *subtilitas applicandi*. Han har inte applicerat. Han avläser dikten på de litterära konventionernas enkla nivå, ser en socialgruppssatir och ritat en livlös och operoslig karikatyr.

Att illustrera en dikt är förstås något annat än att göra egen konst av det slag som *Frukost under björken* representerar. Men de två bilderna utgör ändå ett märkligt exempel på att en människa som snart ska bli epokgörande transferkonstnär är oförmögen att göra en litterär transferläsning. Just därigenom ger de också en konkret uppfattning både om vad *literary transfer* egentligen är för någonting och om dess roll som läsfunktion. För att göra exemplet ännu tydligare kan det vara värt att peka på de förutsättningar för en transferläsning som förelåg vid tiden för illustrationsuppdraget. Carl Larsson hade redan då skapliga inkomster som tillät honom att ta sig genom livets trevligheter ”klunk för klunk och bit för bit” – samtidigt som han också omvitnat ofta suckade över sitt eget och livets allmänna elände. En transferläsning skulle förstås inte ha behövt ge upphov till något av de självporträtt som annars låg så nära till hands för honom, men den hade tveklöst resulterat i något mycket bättre än en karikatyr utan koppling till vare sig författaren, läsaren eller några som helst andra förhandenvarande människor i det reella livet.

I det reella livet var Carl Larsson för övrigt av allt att döma en påfallande omtänksam och empatisk människa: en spendersam och generös vän och sina föräldrars pålitliga försörjare, även den evigt otacksamme faderns. Här handlar det förstås inte om hans allmänna moral utan om att han trots enastående förutsättningar inte har *literary transfer*-kompetens nog för att känna igen sitt och allas vårt eget liv i en underbar dikt som ”Den mödosamma världen”.

LITERARY TRANSFER SOM LITTERATURVETENSKAPLIGT BEGREPP

Carl Larsson-exemplet har förhoppningsvis visat vad *literary transfer* är: en självklar och nödvändig läsmekanism som prövar fiktionens verklighetsvärde gentemot läsarens egen livserfarenhet och därmed aktiverar läsarens personlighet i läsningen. Om detta har gått fram är artikelns huvudsyfte redan uppnått. Men diskussionen måste också dras ned på det litteraturvetenskapliga verkstadsgolvets nivå, för där är *literary transfer*-funktionen varken självklar eller nödvändig. Tvärtom uppfattas den ofta som en komplikation eller störning. Det framgår av Peter Degermans doktorsavhandling ”*Litteraturen, det är vad man undervisar om.*” *Det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling*, försvarad vid Åbo Akademi i februari 2013.⁶ Det är i själva verket den avhandlingens många exempel på hur allmänt och kapitalt begreppet *literary transfer* har missförstått som har fått mig att skriva denna artikel.

För att reda ut oklarheterna är det bäst att börja från början. *Literary transfer* lanserades som litteraturredaktisk term kring 1970 av Alan C. Purves. I en stor internationell undersökning visade han att *literary transfer* var en faktor med god effekt i litteraturundervisningen.⁷ Det tog jag fasta på i min doktorsavhandling *Litteraturen som karaktärsdanare. En presentation av sovjetisk litteraturpedagogik* från 1979, som först och främst var en beskrivning av den ryska litteraturundervisningens väldiga

ambitioner – och av den rätt avancerade *litterära kompetens* som den av allt att döma utvecklade. Men jag redogjorde också för den intensiva ryska debatt som ifrågasatte denna kompetens som opersonlig, osjälvständig och formell. En huvudtanke i min avhandling var att detta allmänt omvittnade opersonlighetsproblem kunde bero på att den ryska skolan inte stimulerade *literary transfer*, som garanterar personlig läsning och på så vis kan motverka tendenser att underordna sig färdiga tankeschabloner.

Min avhandling väckte osedvanligt stort intresse, men förmodligen mest på grund av inblickarna i den exotiska ryska litteraturundervisningen. Kampanjen för *literary transfer* avsatte inga påtagliga spår i svensk litteraturvetenskap. Begreppet fortsatte att vara i stort sett osynligt ända fram till 2002, då jag i slutrapporten från det svensk-rysk-finska projektet *Literary Competence as a Product of School Culture* presenterade en modell för *litterär kompetens*, i vilken *literary transfer* tillmäts grundläggande betydelse.⁸ Rapporten blev kurslitteratur, och *literary transfer* uppmärksammades allt oftare. En nätsökning på *literary transfer* ger visserligen initialt få relevanta träffar,⁹ men radar så småningom upp en mängd akademiska uppsatser, artiklar, examensarbeten, konferensinlägg och avhandlingar som regelmässigt hänvisar till min modell.

ETT VIDGAT KOMPETENSBEGREPP

Men om min kompetensmodell alltså har blivit vida spridd, har den också blivit ordentligt missförstådd. Förmodligen beror det på att jag har vidgat kompetensbegreppet. Det är så min modell skiljer sig från traditionella föreställningar om *litterär kompetens*. Orsaken är enkel och praktisk. Min modell växte fram direkt ur resultaten från våra läsundersökningar inom ramen för projektet *Literary Competence as a Product of School Culture*, genomförda i Sverige, Ryssland och Finland 1997–2000. I ma-

terialet förekom helt enkelt former av litterär kompetens som inte rymdes i den traditionella kompetensuppfattning som Jonathan Culler har definierat som ”internaliserade litterära konventioner”.¹⁰

Cullers definition står för den sorts färdigheter som all litteraturundervisning traditionellt har försökt utveckla: att kunna iaktta, analysera och uttala sig om litterära uttrycksmedel, gestaltningskonst, epokkontexter, idéperspektiv et cetera. Dessa färdigheter kallar jag *performanskompetens*. I min modell utgör *performanskompetensen* en av tre huvudkomponenter i den litterära kompetensen. De andra är *literary transfer-kompetens* och *konstitutionell kompetens*. När dessa tre poler samverkar i full balans uppstår, enligt min mening, optimala förutsättningar för en fullödigt litterär läsning, som engagerar läsarens person och egenart som människa och samhällsvarelse i ett genuint dialogiskt förhållande till texten, författarpersonligheten och det reella liv som texten alltid är knuten till.

För en fullständig redovisning av min kompetensmodell hänvisar jag till *Hur gör man en litteraturläsare?* (se not 8). I denna artikel ägnar jag mig i stället åt de missförstånd och oklarheter som den givit upphov till, och som jag själv finner helt oförklarliga om de inte ses som uttryck för ett reflexmässigt motstånd inom den litteraturvetenskapliga disciplinen mot att vidga kompetensbegreppet så att det inkluderar förmågan att läsa personligt.

I den mån jag själv är medskyldig till sådana missförstånd tror jag att de har att göra med begreppet *literary transfer-blockeringar*, som jag (olyckligtvis, får man nog säga nu) uppfann för att beteckna det som sker när balansen mellan kompetenspolerna rubbas och *literary transfer*-läsningen går snett. Termen kan ha givit upphov till uppfattningen att jag är en ”särskilt” aktiv motsståndare mot den sorts personliga läsarter som *literary transfer* öppnar för: ”Särskilt Torell diskuterar hur den litterära

textläsningen kan bli ensidig i ett livsläsningsperspektiv i undervisning präglad av erfarenhetspedagogiska läsararter”, heter det faktiskt i en doktorsavhandling.¹¹ Det är sant att jag diskuterar frågan, men min modell ställer med schematisk tydlighet absoluta krav på *literary transfer* – och därmed ”livsläsningsperspektiv” – för att en litterärt kompetent läsning överhuvudtaget ska uppstå.

Att missförstånd av detta slag förkommer på doktorsavhandlingarnas nybörjarnivå är kanske inte så konstigt, med tanke på att *literary transfer* och *personlig läsning* inte är allmänt etablerade och klart definierade begrepp och alltså kan vara svåra att hantera. Men samma sorts felläsningar förekommer även bland mycket erfarna litteraturdidaktiker. När Staffan Thorson med hela sin professorsauktoriteten ska presentera ”Torells begrepp ’literary transfer’” ser han sålunda något han ”vill benämna *oreflekterad läsart*”, trots att jag som sagt inte tror på någon som helst verkligt ”reflekterande” litterär läsart utan *literary transfer*.¹²

Peter Degerman tillämpar i princip samma traditionella dikotomiska perspektiv när han i sin avhandling förvånas över att jag, som tidigare har understrukt ”vikten av litterär kompetens”, plötsligt ”uppträder som en den subjektiva läsningens banérförare” i en debatt i *Tidskrift för litteraturvetenskap*.¹³ Peter Degermans resonemang är särskilt intressant därför att han å ena sidan demonstrerar explicit medvetenhet om den dikotomiska tankemodellens problematik, samtidigt som han å andra sidan helt oproblematiskt tillämpar just denna dikotomi fullt ut. Enligt Peter Degerman rör sig den nämnda TFL-debatten på ett för det litteraturdidaktiska fältet typiskt sätt mellan motpolerna subjektivt–objektivt, operonligt–personligt och analytiskt–identifikatoriskt i en strävan att finna ”en upplösning av motsättningarna dem emellan”. Det låter träffsäkert – på ytan. Men under ytan, i praktiken, är Peter Degermans kompetenssyn traditionellt dikotomisk: *litterär*

kompetens är performanskompetens – *subjektiv läsning* har inte med saken att göra. Bara så kan hans blindhet för att jag sedan 1970-talet talat för ”subjektiv läsning” förklaras.

Den dikotomiska tankemodellens dominans framgår för övrigt särdeles tydligt just av den TFL-debatt som Peter Degerman åberopar.¹⁴ Debatten inleddes av Jenny Bergenmar med en plädering för en breddad litteraturundervisning som skulle kunna uppmuntra även personliga läsararter av den typ som Rita Felskis *igenkännande*-begrepp förutsätter. Förslaget avfärdades bestämt av Beata Agrell, Christer Ekholm och Staffan Thorson, som inte kunde se någon vits med att vidga fokus: litteraturundervisningens uppgift är att utveckla *performanskompetens*, punkt slut. Jenny Bergenmar förklarade då att hon insåg att hon råkat öppna litteraturvetenskapens giftskåp och att utsikterna för vidare diskussion var små, varför hon drog sig ur debatten. Jag försökte rädda livet på den genom att i ett inlägg ge Rita Felskis *igenkännande*-begrepp mer litteraturdidaktisk tyngd: jag påpekade att *igenkännandet* i princip är ett slags *literary transfer* och därmed av stor betydelse för utvecklandet av den *litterära kompetens* som rimligtvis är all litteraturundervisnings mål. Men debatten tvärdog. Det litteraturvetenskapliga etablissemanget brinner nog inte direkt av lust att diskutera en vidgning av det litterära kompetensbegreppet.

DEN MISSFÖRSTÅDDA LOUISE ROSENBLATT

Att driva kampanj för *personlig läsning* är svårt inte bara i Sverige. Under ett långt liv – från 1930-talet till sin död vid drygt 100 års ålder 2005 – försökte Louise Rosenblatt bekämpa ”dualistic habits of mind”, inte minst just av typen ”subjective or objective”.¹⁵ Jag vill se hennes stora svårigheter att bli förstådd som ett illustrativt och välkänt parallellfall till den lilla svenska historien om *literary transfer* och *personlig läsning*. Men det finns en betydande

skillnad: Louise Rosenblatts snåriga och provokativa terminologi står i vägen för förståelse på ett sätt som inte gäller det tydliga begreppet *literary transfer*. Det Louise Rosenblatt kallar *estetisk läsning* handlar inte på traditionellt sätt om hur texten är gjord för att fungera som den gör, utan om läsarens *personliga* möte med texten (alltså i princip *literary transfer*). Den i traditionell mening estetiska läsningen kallar Louise Rosenblatt i stället *effe rent* – av latinets *efferre*, ”föra bort”.¹⁶

Under denna förvirrande terminologiska yta positionerar hon sig ändå i princip som Michail Bachtin. Även han menar ju att bara en *personlig läsning* kan bli litterärt fullvärdig och att en i traditionell mening ”estetisk” medvetenhet kräver distans och alltså måste vara ”effe rent” till sin natur. För dem båda är det också självklart att det ”subjektivt” personliga och det ”objektivt” estetiska i varje läsning måste samverka.

Men just denna samverkan har litteraturvetenskapen systematiska svårigheter att se. Staffan Thorson, som förstås vet vad Louise Rosenblatt menar, tycks ändå på ett typiskt sätt ha svårt att ta henne på allvar. I en kort presentation av hennes tänkande från 2009 betonar han mycket korrekt hennes uppvärdering av ”den personliga upplevelsen” och ger en bra beskrivning av *estetisk* och *effe rent läsning*. Men som om detta inte skulle ha någon som helst betydelse bekänner han sig direkt därefter till det trånga perspektiv på litterär läsning som Louise Rosenblatt hela sitt liv försökte problematisera: ”Av hävd och tradition förknippas litteraturvetenskapliga läsarter med ett distanserat förhållningssätt, med analys, tolkning och vetenskaplig förståelse. Begreppet litteraturvetenskaplig läsart är således diskursivt avgränsande (...) från andra läsarter.”¹⁷ Så bekvämt såddas en obekväm teoretiker undan!

Samma brist på vilja att ta Louise Rosenblatt på allvar märks i en tidigare presentation av hennes tänkande som Staffan Thorson gör

2005. Även där är den ”estetiska läsarten” väl beskriven som ”upplevelseinriktad”, men om den *effe renta läsningen* sägs att den ”kan exemplifieras med läsning av facktexter, rapporter och sociologiska essäer”. Intrycket blir lätt att *estetisk* och *effe rent läsning* är läsarter för olika sorters texter: den ena för skönlitteratur, den andra för facklitteratur.¹⁸

Just så har också Peter Degerman uppfattat denna beskrivning: ”den estetiska läsningen är kopplad till skönlitterära genrer medan den effe renta läsningen sker i förhållande till facktexter”.¹⁹ Men själv säger Louise Rosenblatt mycket tydligt motsatsen: ”I stressed that there was not an opposition, a dichotomy, but a continuum between the two stances.”²⁰ Hon är alltså mycket klar, men hon tas inte på orden. *Disciplinen* vill inte läsa vad hon skriver. Hennes grundidé att *performanskompetens* inte räcker till, att läsarpersonligheten måste öppna texten mot det reella livet för att den ska bli fullvärdigt *transaktiv*, är uppenbarligen svårt att acceptera. Det är märkligt, för om Louise Rosenblatt reduceras till en beskedlig terminologiteoretiker med olika beteckningar på sakprose- och fiktionläsning blir det omöjligt att förstå hennes storslagna civilisatoriska ambition att utveckla ”personally critical reading, essential to citizens of a democracy”.²¹

KOMPETENS OCH MÄNNISKOSYN

Det svenska motståndet mot ett utvidgat kompetensbegrepp är alltså inte unikt. Men det finns kanske ändå en speciellt svensk problematik. Som framgår av de svensk-rysk-finska läsundersökningar vi genomförde inom ramen för projektet *Literary Competence as a Product of School Culture*, utvecklar svensk skola mycket svag litterär *performanskompetens* – särskilt jämfört med ryska förhållanden. Den svenska bristen på *performanskompetens* är ett påtagligt och handfast problem som skulle kunna förklara svenska litteraturvetares och -didaktikers ryggmärgsreflexer att till varje pris hålla fast vid ett

litterärt kompetensbegrepp som bara omfattar *performanskompetens*. Kanske tänker man att det är vetenskapens själva grundsten som måste läggas på plats först, innan vi bygger vidare?

Men frågan är om man överhuvudtaget kan utveckla *performanskompetens* för dess egen skull. Den ryska skolkulturens goda resultat på det området beror inte på att *performanskompetensen* är litteraturstudiernas överordnade mål. I själva verket ser prioriteringarna helt annorlunda ut. Begreppet "litterär utveckling" i litteraturundervisningen definieras till exempel på följande mycket typiska sätt i en doktorsavhandling som lades fram vid Herzenuniversitetet i Sankt Petersburg i december 2012: "Med litterär utveckling hos läsaren/eleven avser vi en process som utvecklar litterärt-konstnärliga läsfärdigheter, kunskaper och vanor inom ramen för skolans systematiska litteraturundervisning. Samtidigt är vi medvetna om att termen inte är helt lyckad. Den ska snarare uppfattas som utveckling av personligheten med litteraturen som medel."²²

"Utveckling av personligheten med litteraturen som medel" – det är målet inte bara för avhandlingsförfattaren Jelena Rober tovna Jadrovskaja (formulerat i det pluralis majestatis-tonläge som fortfarande gäller i ryska avhandlingar). Jelena Jadrovskaja avviker i viss mån från normen genom att hon ansluter sig till den särdeles ambitiösa metodik som utvecklats av Vladimir Georgievitj Marántsmann, och som innebär att eleverna systematiskt tränas i litterärt skrivande och annat konstnärligt arbete. Ännu mera avvikande är hon på så vis att hon använder min kompetensmodell för att beskriva vad som sker i skolan under den litterära utvecklingsprocessen – (varvid *literary transfer* spelar en avgörande roll som öppningsmekanism för kopplingar till elevens personlighet och begreppet *konstitutionell kompetens* ger stöd för Marántsmanns litterärt-konstnärliga metod). Men hon är trots dessa avvikelser mycket normalrysk i sin syn

på personlighetsutveckling som överordnad litteraturpedagogisk princip.

Kanske kan tanken att litteraturundervisningen underordnas "personlighetsutvecklingen" inge farhågor. Om principen tillämpas i auktoritära samhällskulturer föreligger förstas risk för att skolan försöker styra snarare än stödja personlighetsutvecklingen. Men i det ganska ordentligt demokratiska Sverige, där den stödjande strategin sedan länge är den enda fungerande, kan vi nog utan att darra på manschetterna ta fasta på grundidén i Jelena Jadrovskajas avhandling: att litteraturen är en omätlig skatt av mänsklig livserfarenhet som kan lära eleverna att förstå livet och tolka det moderna samhällets enorma uttrycksutbud.

Det som litteraturen mest självklart kan bidra med i utvecklandet av en sådan tolkningsförmåga är förstås fiktionens sätt att kasta ljus över människans liv och villkor. Men för att visa hur det går till måste *literary transfer* och *personlig läsning* tillåtas och tränas. Bara så kan distansen mellan fiktion och reellt liv bestämmas. Skolan får inte näpsa en elev som vill att en bok inte ska vara "bara en bok", utan "sann" i förhållande till verkligheten. Snusförnuftiga kommentarer om att eleven inte har "klart för sig att den skönlitterära text som klassen just behandlat är en roman" borde inte få förekomma i sådana sammanhang – men det tycks kunna hända i svensk litteraturundervisning av idag.²³ En pseudo-problematik rörande fiktionens fiktionsvärde (som eleven med sin konstitutionella kompetens inte har några svårigheter med) får inte ställas i vägen för den verkligt litterära textdiskussion om fiktionens förhållande till livet som eleven i exemplet naturligtvis efterfrågar!

Sådana olycksfall inträffar inte bara i Sverige. I Tzvetan Todorovs *La littérature en péril* beskrivs hur den franska skolan ägnar sig åt att utbilda litteraturteoretiker i stället för att utveckla förståelse för det liv eleverna har framför sig med hjälp av den stora litteraturens bilder

av mänskliga passioner och socialt beteende under årtusendenas gång.²⁴ Tzvetan Todorov demonstrerar också den abstrakt teoretiska litteraturundervisningens djupa rötter i det västerländska tänkandets historia. Kanske är de rötternas djup en del av förklaringen till det systematiska motståndet mot *personlig läsning*?

Men givetvis innebär Tzvetan Todorovs kritik inget motstånd mot *performanskompetens*. Han är ju själv namnkunnig litteraturteoretiker

och inser att *performanskompetens* är en självklar förutsättning för att en litterär diskussion och dialog överhuvudtaget ska komma igång. Men han vet också att litteraturundervisningen måste inse att *performanskompetensen* inte har något värde i sig – att den får sitt värde först när den används för att öppna litteraturens fönster mot det reella livet. Och det fönstret heter på litteraturvetenskapens och *performanskompetens* eget språk *literary transfer*.

1. Per Gedin, *Jag. Carl Larsson*, Stockholm: Bonnier, 2011, s. 119. (Fungerar i denna artikel som Carl Larsson-biografisk huvudkälla.)
2. Hela resonemanget i denna artikel bygger på Michail Bachtins tänkande. Jag tillämpar bara grundtankar och avstår därför från att tynga framställningen med hänvisningar. Tankarna om *det egna verkliga livet* (det egna hemlandet, den egna hemstaden etc.) återfinns på svenska i det stora kronotopkapitlet i Michail Bachtin, *Det dialogiska ordet*, Gråbo: Anthropos, 1990. I samma bok finns som inledningstext "Konst och ansvar" från 1919, med det som skulle kunna kallas första budordet i Bachtins filosofi: "Konsten och livet är inte ett, men måste bli en enhet i mig, i mitt ansvars enhet." Min Bachtin-syn har jag presenterat i olika sammanhang. Se t.ex. Örjan Torell, "Tomma texter och texter med temperament", i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 1993:3–4.
3. Hur denna sorts litterära modernitet kom till Sverige i samband med träindustrialiseringen av Västernorrland har jag i ett Bachtin-perspektiv beskrivit i Örjan Torell, *Den osynliga staden. En gestaltungsmodell hos Olof Högberg, Ludvig Nordström, Bertil Malmberg, Stig Sjödin, Karl Östman, Lars Ahlin och andra svenska författare fram till våra dagar*, Umeå: H-ström, 2008.
4. Gedin 2011, s. 379: "Märkligt nog är utseendet på familjemedlemmarna, förutom Karin, ofta utsuddat. Sveriges kanske främste porträttmålare brydde sig i dessa bilder inte om att ge vare sig barn eller tjänstfolk ett individuellt utseende." Uttalandet gäller inte specifikt *Frukost under björken* utan Sundborn-konsten i stort. Anmärkningsvärt är också att Per Gedin har noterat fenomenet, men inte funktionen, som är så viktig i Carl Larssons konst.
5. Bernt Olsson & Ingemar Algulin, *Litteraturens historia i Sverige*, Stockholm: Norstedt, 1991, s. 146.
6. Utgivningsåret är dock 2012, Åbo Akademis förlag.
7. Alan C. Purves, *Literature Education in Ten Countries*, New York: Wiley, 1973. Beläggen för ett samband mellan goda undervisningsresultat och *literary transfer* bygger på hur försökspersoner väljer bland färdiga textfrågetyper. Skolor med goda resultat tenderar att prioritera frågor av följande typ: "When you read do you imagine the people you are reading about to look like people you know?" Se t.ex. s. 62 och s. 268.
8. Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Institutionen för humaniora, Mittuniversitetet, 2002. Min kompetensmodell beskrivs på s. 81–91.
9. En av de första relevanta träffarna är David S. Mialls och Don Kuikens artikel "Aspects of Literary Response: A New Questionnaire". Där refereras till Alan C. Purves, begreppets huvudintroduktör: "One frequently used instrument is Purves's *Literary Transfer and Interest Measure* (1973). Half of its 20 items assess Transfer (i.e., whether the reader relates literature to

- familiar life circumstances).” Men medan artikeln noterar att Purves sett ett (självlart?) samband mellan intresse och nöjesläsning, sägs märkligt nog ingenting om sambandet mellan *literary transfer* och framgångsrik undervisning. Se vidare http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/LRQ_95.htm
10. Jonathan Culler, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Routledge, 1975. Jag har positionerat mig i förhållande till Jonathan Culler i Örjan Torell, ”Literary Competence Beyond Conventions”, i *Scandinavian Journal of Educational Research* 2001:4.
 11. Ingrid Mossberg Schüllerqvist, *Läsa texten eller ”verkligheten”*. *Tolkningsgemenskap på en litteraturdidaktisk bro*, diss. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, 2008, s. 76.
 12. Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsutbildningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 161.
 13. Degerman 2012, s. 263, not 446.
 14. Se *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, 2011:1 och 2011:2.
 15. Se t.ex. Louise M. Rosenblatt, ”The Transactional Theory: Against Dualisms”, i *College English* 1993:4. Citat, s. 381. (Artikeln, som publicerades när Louise Rosenblatt var 89 år gammal, är ett föredrag i tryckt form.)
 16. *Ibid.*, s. 383: ”The *effe-rent* stance (...) is involved primarily with analyzing, abstracting, and accumulating what will be retained after the reading. [---] In the aesthetic stance, attention is focused primarily on experiencing what is being evoked, lived through, during the reading.”
 17. Thorson & Ekholm 2009, s. 160f.
 18. Staffan Thorson, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, 2005, s. 16. Den märkliga definitionen kan kanske förklaras med hjälp av utelämnade avsnitt i det Rosenblatt-citat som återfinns i not 15. Om *effe-rent läsning* sägs där: ”Examples would include reading to acquire information, directions for action, or solutions to a problem.”
 19. Degerman 2012, s. 118.
 20. Rosenblatt 1993, s. 383.
 21. *Ibid.*, s. 380: ”I stressed that there was not an opposition, a dichotomy, but a continuum between the two stances.”
 22. Elena Robertovna Jadvovskaja, *Razvitie interpretatsionnoj dejatel’nosti tjitel’ja-skol’nika v protsesse literaturnogo obrazovanija (5–11 klassy)*, diss. Sankt Petersburg: Herzenuniversitetet, 2012. Avhandlingen finns i mycket få exemplar och är i princip omöjlig att få tag på i Sverige. Citatet är hämtat ur en kortversion (med identisk titel!) som utkom 2012 på Petersburgförlaget *Knizhnyj dom*, s. 69: ”Мы понимаем под литературным развитием читателя-школьника процесс развития литературно-творческих способностей, умений и навыков чтения художественных произведений в системе школьного литературного образования. При этом мы осознаем не совсем удачное название данного термина, которое между тем следует понимать как развитие личности средствами самой литературы.”
 23. Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*, diss. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap, Karlstads universitet, 2006, s. 201.
 24. Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris: Flammarion, 2007, s. 88f.: ”L’objet de la littérature, étant la condition humaine même, celui qui la lit et la comprend, deviendra non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l’être humain. Quelle meilleure introduction à la compréhension des conduites et des passions humaines qu’une immersion dans l’œuvre des grands écrivains qui s’emploient à cette tâche depuis des millénaires?”

SUMMARY

Carl Larsson Reading Anna Maria Lenngren without "Literary Transfer". On "Literary Competence" and "Personal Reading"

Reading literature, we relate the fictive life we encounter to our own. That mechanism is called "literary transfer". The concept was introduced in the 1970's, but dates back to classical rhetoric, where it is known as *subtilitas applicandi*. "Literary transfer" is also an equivalent to Louise Rosenblatt's concept of "aesthetic stance", which concerns the personal aspects of reading theory. Inspired by Mikhail Bakhtin and his understanding of literature as a very personal form of dialogue, I see "literary transfer" as a fundamental aspect of literary competence that deserves further exploration. My article opens with an attempt to show with visual clarity the potential and function of "literary transfer" and personal reading. To this end, one of Carl Larsson's illustrations for an 1884 edition of Anna Maria Lenngren's poems is classified as a literary reading without "transfer", whereas an example of his later Sundborn art is shown to be, in principle, a work of "transfer"-art. I then demonstrate some misunderstandings in the field of personal reading, and suggest that they are the typical and systematic results of a dichotomised model of thinking that views personal reading as something principally alien – or even hostile – to literary competence.

Keywords: literary transfer, personal reading, literary competence, Bakhtin, Rosenblatt

