

# DEBATT

## ”Paradoxalt berättande” i litteraturundervisning på gymnasiet

Denna debattartikel knyter an till temat i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, ”Litteraturvetenskap och didaktik”. Närmare bestämt kommer jag att fortsätta inom det som utkristalliserades som det centrala i de flesta artiklarna: klyftan mellan läsarorienterad respektive textnära litteraturundervisning. Fokus kommer att ligga på gymnasiet, som just nu befinner sig i en förändringsfas, inte minst vad gäller synen på skönlitteratur.<sup>1</sup> Det faller sig naturligt då jag själv undervisar i franska på en svensk gymnasieskola, men argumenten kan också tillämpas på grundkurserna i franska och litteraturvetenskap på universitetet.

Jag kommer att presentera två undervisningsmoment där jag tagit upp exempel på det som kallas *paradoxalt berättande*, det vill säga verk innehållande berättartekniska grepp som på ett eller annat sätt bryter mot berättarnormerna. I det första avsnittet tas didaktiska aspekter upp som relaterar till narratologins roll i den svenska litteraturdidaktiken. I det andra avsnittet kommer jag att redogöra för begreppet *paradoxalt berättande* och placera den litteraturdidaktiska diskussionen i den aktuella narratologiska teoridiskursen. I det tredje avsnittet kommer jag att presentera undervisningsmomenten och försöka anknyta dem till min hypotes som är att metafiktiva grepp inte nödvändigtvis blockerar läsförståelsen, utan tvärtom kan användas som verktyg för undervisning i berättarteknik.

### Text eller läsare?

En noggrann genomläsning av de didaktikrelaterade artiklarna i *TfL* 2010:3–4 visar att den dominans som den erfarenhetsbaserade pedagogiken haft i över tjugo år inom litteraturundervisningen i Sverige för närvarande håller på att ifrågasättas.<sup>2</sup> Det handlar om en typ av pedagogik, som bland annat förts fram av Pedagogiska gruppen i Lund, enligt vilken undervisningen bygger på elevernas egna erfarenheter. Utifrån det perspektivet har skönlitteraturens roll i skolan legitimerats av dess potential att utveckla eleverna som människor och samhällsmedborgare, det vill säga utifrån dess existentiella eller samhällsnyttiga förtjänster. Litteratur studeras inte för dess inneboende egenskaper, det vill säga för dess litterära form, eller *litteraritet*, utan för ”att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem”.<sup>3</sup> Som poängteras av Magnus Persson kritiserar företrädarna för Pedagogiska gruppen såväl den ”mekaniska färdighetsträningen som den litteraturhistoriska bildningen i traditionell tappning”.<sup>4</sup>

Flera av skribenterna i *TfL* 2010:3–4 kopplar den i Sverige rådande erfarenhetsbaserade undervisningen till Louise Rosenblatts *reader-response*-teori, som den presenterades redan i *Literature as Exploration* från 1938. Det handlar om en syn på texten som en produkt av den enskilda läsaren, och inte som en självständig artefakt. Detta synsätt leder till en betoning

av läsaren på bekostnad av texten. Läsaren får ett ”närmast obegränsat förtroende”, som Örjan Torell uttrycker det i sin kritiska artikel.<sup>5</sup> Som flera av de kritiska skribenterna påpekar i *TfL* blir resultatet att den litterära texten i sin materialitet förringas, eller till och med förnekas.<sup>6</sup> Textens form blir försummad, och framstår nästan som suspekt på grund av dess påstådda normativa eller ”auktoritära” inneböende karaktär, som P-Y Andersson påpekar.<sup>7</sup> Det som istället framför allt räknas är de olika individuella läsningarna.<sup>8</sup> Föga förvånande avfärdar Rosenblatt strukturalismens idéer, som de tidigt formulerades av Saussure med en uppdelning av språket i en struktur (*langue*) och i individuella konkretiseringar (*parole*). Rosenblatts tankar lämpar sig därmed för den allmänt teorikritiska attityd som gjort sig hörd på vissa håll.<sup>9</sup> Ett synsätt som uppmuntrar individuella konkretiseringar av texten via läsaktens tycks stå i motsats till teorins universella anspråk.<sup>10</sup> Därför blir strukturalismen, och framför allt en av dess undergrenar, narratologin, föremål för hätsk kritik från erfarenhetspedagogiskt håll, då den bygger på en uttalad strävan att uppmärksamma gemensamma drag hos alla litterära verk.

Rosenblatts tankar har som sagt blivit paradigmatiska för den svenska litteraturdidaktiska diskursen.<sup>11</sup> De har dessutom fått stort genomslag i den faktiska undervisningen, vilket framgår av både grundskolans och gymnasiet kursplaner i ämnet svenska. Den litterära texten i sig, eller den litterära formen om man så vill, blev mindre viktig i 1994 års kursplaner. I sin analys av de elva olika sätt som används för att legitimera litteraturundervisningen anser Magnus Persson att fem sätt är samhällscentrerade, fyra individcentrerade och endast två är litteraturcentrerade.<sup>12</sup> Erfarenhetsanknytningen främjas tydligt i 2000 års kursplan för Svenska B, där det står att undervisningen ska ”i stor utsträckning utgå från elevernas önskemål, förutsättningar och erfarenheter”.<sup>13</sup> Vidare observerar Magnus Persson att den kritiska

läsningen inte uppmuntras: ”Det är minst sagt slående att det inte i någon av de senaste fyrtio årens kursplaner i svenska talas om att litteratur ska läsas kritiskt”.<sup>14</sup>

Denna negativa syn på den kritiska läsningen verkar vara ett resultat av den betoning på läsaren som Rosenblatt förordat. Den svenska litteraturdidaktiken har på ett ganska ”enögt” sätt, för att använda Sonia Lagerwalls uttryck, uppmuntrat den personliga läsoplevelsen och mer eller mindre förkastat den textnära läsning som förespråkas i den formalistiska litteraturteorin.<sup>15</sup> Man har framför allt kritiserat formalisterna för att de reducerar texten till dess *immanenta* egenskaper och för att de därmed ignorerar två viktiga aspekter: den subjektiva läsoplevelsen och den externa kontexten. Allt fler forskare börjar koppla samman dessa idéers genomslagskraft i styrdokumentet med den ofta konstaterade låga litterära kompetensen hos svenska elever.<sup>16</sup> Det är till och med så att svenska elevers läsförståelse stadigt sjunker sedan år 2000, vilket torde betyda att inte ens den *effrenta* läsningen fungerar.<sup>17</sup>

Det är mot denna bakgrund som regeringen i sin senaste budgetproposition har avsatt 127 miljoner kronor per år som ska satsas på litteratur och läsfrämjande åtgärder. Dessutom har kulturministern tillsatt en utredning som den 1 september 2012 ska presentera förslag på hur man ska få fler att läsa.<sup>18</sup> Det går även att konstatera att de formella aspekterna börjat få en större plats i svenskämnet. I grundskolans nya kursplaner förekommer hänvisningar till berättarteknik och för årskurs 7–9 nämns exempelvis ”språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, inre och yttre dialoger” som något centralt.<sup>19</sup> I de nya ämnesplanerna för svenska på gymnasiet nämns berättarteknik och stilistik redan i beskrivningen av ämnets syfte: ”kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier”.<sup>20</sup>

En annan intressant tendens som framgår av citatet ovan är att de berättartekniska greppens intermedialitet tas för givna. Detta hänger förmodligen samman med det utvidgade textbegreppet. Emellertid är intermedialitet något som borde problematiseras om man ska ta hänsyn till den senaste forskningen.<sup>21</sup> Som de undervisningsexperiment jag presenterar nedan kommer att visa kan en sådan problematisering genomföras som ett undervisningsmoment, i syfte att lyfta fram det som är specifikt för de olika medierna.

Det är intressant att jämföra den svenska situationen med den i Frankrike, där man brottas med liknande problem vad gäller elevens läsförmåga och skolresultat. Situationen i Frankrike har emellertid knappast samma orsak som i Sverige. Detta framgår väldigt tydligt i Tzvetan Todorovs bok från 2007 med titeln *La littérature en péril*, som skulle kunna översättas med *Litteraturen i fara*. Den forne strukturalisten Todorov, som en gång introducerade begreppet *narratologi*, går i denna bok till hårt angrepp mot den mekaniska användningen av strukturalismen.<sup>22</sup> Han anser att strukturalismens begrepps- och teorifixering lett till att litteraturundervisningen i fransk skola använder texter för att illustrera teorin i stället för tvärtom.<sup>23</sup> Man har, enligt Todorov, uppmuntrat en mekanisk läsart, utan att ge plats för känsla och inlevelse. Således kan det konstateras, trots att jag har många invändningar mot Todorovs argument i boken, att den allmänna läskompetensen inte verkar gagnas av en ensidig textnära läsning, där upplevelsen riskerar gå förlorad.

Frågan är om inte det optimala vore att frångå en alltför strikt tillämpning av dikotomin textnära respektive läsorienterad läsning. Att förena de två är ingen lätt uppgift, med tanke på att det till och med verkar svårt att förena kritisk läsning med vardagsläsning, eller naiv läsning, överhuvudtaget. Den amerikanske teoretikern J. Hillis Miller menar till exempel att dikotomin har en aporetisk karaktär,

det vill säga att det är omöjligt, om än eftersträvansvärt, att läsa både kritiskt och naivt.<sup>24</sup> Emellertid har vissa teoretiker lyft fram möjligheter att förena den kritiska läsningen med den naiva. Ett bra exempel är Michael Riffaterre, som försöker förena den *mimetiska* läsarten, som liknar den naiva läsningen i och med dess koppling till läsarens erfarenhet av världen, med den *semiotiska* läsarten, där läsaren letar efter textens *signifikans*, eller dess semiotiska betydelse. Den ena läsarten är beroende av den andra enligt Riffaterre, eftersom läsaren i sin läsning måste utgå från den bekanta världen innan hon kan gå vidare till den semiotiska betydelsen. Denna uppstår när läsaren stöter på de avvikelser i texten som Riffaterre kallar *ogrammatiskheter*.<sup>25</sup> Ett annat bra exempel är Magnus Persson, som med begreppet  *kreativ läsning* försöker överbrygga klyftan, framför allt genom att se bortom oppositionen mellan form och innehåll.<sup>26</sup> I en nyligen utgiven bok försöker även Vincent Jouve att förena form och innehåll, men på ett sätt som vänder upp och ned på Riffaterres modell. Enligt Jouve kommer formen före innehållet, eftersom det är det första som läsaren möter, medan innehållet däremot avslöjas stegvis.<sup>27</sup>

Dessa teoretiker betonar samtliga symbiosen mellan form och innehåll i skönlitteraturen och fördelen med att försöka läsa både naivt och kritiskt. De formella aspekternas betydelse för förståelsen av skönlitteratur framgår tydligt hos dessa teoretiker, även om deras resonemang kanske mest lämpar sig för modernistisk och avantgardistisk litteratur. För andra typer av litteratur är litterär form mindre viktig. Det intressanta är emellertid när formen blir ett problem för förståelsen av litteraturen, eller när för långt drivna formstudier upplevs som ett hinder för läsoplevelsen. Det är vad Todorov påstår i ovan nämnda bok och det är även vad Pedagogiska gruppens empiriska undersökningar visar. Magnus Persson skriver: ”Ett inte ovanligt problem som identifierades i gruppens undersökningar av faktiska

läsare var att litteraturläsningen kunde blockeras vid förekomsten av textuella egenskaper som upplevdes som oväntade eller främmande. Det kunde röra sig om avsteg från en realistisk verklighetsbeskrivning, om satiriska inslag, om olika typer av brott mot genrekonventioner”.<sup>28</sup>

Enligt vissa forskare har just *paradoxalt berättande* en blockerande effekt på läsaren vilket är intressant ur denna artikels perspektiv. I en empirisk studie av lärarstudenters läsning av novellen ”Kapar-Karlsson” ur Karl Östmans novellsamling *En fol och en kvinna* från 1912 konstaterar Beata Agrell att ”(b)erättarens meta-fiktiva inbrott i berättelsen har faktiskt ingen student hittills lyckats kommentera”.<sup>29</sup> ”Många har svårigheter”, fortsätter Agrell, ”med den metalitterära funktionen i berättarens direkta hänvändelse till läsaren”.<sup>30</sup> Hennes slutsats bekräftar den ovan nämnda synen på vissa formaspekter som hinder vid läsningen. Bland dessa former finns metaleptiska inbrott samt även fokaliseringsbyten: ”Berättarrollen utgör över huvud taget ett helt röse av stötestenar för läsandet, främst eftersom fokaliseringen växlar så mycket mellan extern och intern”, menar Agrell.<sup>31</sup>

Min hypotes är att inte alla så kallade *paradoxala* berättarstrategier har en blockerande effekt på dagens gymnasieungdomar. Hur jag prövat denna hypotes ska jag redogöra för i det avsnitt där jag presenterar två undervisningsmoment. Först redogör jag dock för vad jag menar med *paradoxalt berättande*, ett begrepp som ännu inte blivit allmänt vedertaget inom litteraturforskningen.

## Paradoxalt berättande

Till de teorier som anses mest textnära och som tydligast betraktar texten som ett självständigt och självtillräckligt system räknas narratologin. Det är därför föga förvånande att just narratologin blivit föremål för den kanske hårdaste kritiken från anhängare av

den läsarorienterade undervisningstypen. Magnus Persson kan till exempel inte ens avstå från att kritisera narratologin när han betonar hur viktig den litterära formen är för läsaktens. En undervisningsform som betonar själva texten i sig för mycket riskerar, anser Persson ”att hämma eller rentav bannlysa den subjektiva dimensionen av litteraturläsning. I stället fokuseras inläringen av exempelvis berättartekniska begrepp som medel för att dyrka upp texten och finna den rätta tolkningen”.<sup>32</sup> Som vi såg i det förra avsnittet anser till och med en av teoretikerna bakom narratologin, Tzvetan Todorov, att den på grund av en mekanisk tillämpning inom det franska gymnasiet lett till att läsupplevelsen närmast försumrats. Därför anser Todorov att tekniska tillvägagångssätt såsom narratologin bör användas av specialister och studeras först på universitet.<sup>33</sup> De senaste fyrtio årens ensidiga fokusering på formella aspekter har, enligt Todorov, uppfostrat en generation författare som producerar texter som illustrerar strukturalisternas syn på litteratur: texter med fiffiga konstruktioner, symmetriska strukturer, parallellberättelser som speglar varandra och meta-fiktiva inbrott.<sup>34</sup>

Det är emellertid befogat att fråga sig om det är narratologin i sig eller dess tillämpning i skolan som bör kritiseras. Kan det vara så, som exempelvis Samuli Hägg antyder: ”only bad narratological study is mechanistic, uninteresting, and violent to its material”.<sup>35</sup> Det är lätt att förstå, när man läser narratologins viktigaste verk, *Figures III*, att det föreligger en risk att Genettes noggrant definierade kategorier låter sig användas i en mekanisk undervisningsmodell. En närläsning av Genettes bok visar emellertid att narratologin inte var tänkt som en tvingande modell, utan snarare som ett sätt att upptäcka och beskriva. Christine Brooke-Rose talar exempelvis om Genettes bok som ”structuralism at its humanistic best”.<sup>36</sup>

Narratologin har dessutom visat sig vara en flexibel och anpassningsbar teori. De senaste årens utveckling, som varken Todorov eller

Persson tar hänsyn till, har nämligen visat att narratologin diversifierats och antagit en rad nya skepnader, bland annat genom att ta hänsyn till kontextuella faktorer och genom att närma sig discipliner som kognitiv psykologi och sociologi.<sup>37</sup> En av de nya vägarna har varit att fördjupa och utveckla Genettes modell genom att kritiskt diskutera den. Två forskargrupper har specialiserat sig på narratologi i Genettes spår. En avdelning vid *Centre for Intermediality Studies in Graz* (CIMIG) på Karl-Franzens-Universität i Graz har framför allt fördjupat sig i narratologins intermediala aspekter medan *Interdisciplinary Center for Narratology* i Hamburg har fört Genettes narratologiska modell vidare mot vad man kallar *paradoxalt berättande*.

Det är framför allt Hamburggruppens arbeten som jag kommer att använda mig av i denna artikel. Deras modell är en vidareutveckling av det som Genette 1972 kallade *narrativ metaleps*, och som han definierade som själva överskridandet av gränsen mellan berättarnivåer.<sup>38</sup> Det kan till exempel handla om gränsen mellan den berättande världen, *le discours* med Genettes ord, och den berättade världen, historien eller *diegesen*. Men det kan även handla om, som senare teoretiker påpekat, överträdelsen av gränser mellan ontologiskt skilda världar inom en och samma *dieges*.<sup>39</sup> Enligt Hamburggruppens modell, som företräds framför allt av dess ordförande, Klaus Meyer Minnemann, men även av Nina Grabe och Sabine Lang, har metalepsen stått som grund för en mer noggrann kartläggnings av gränsöverskridande berättartekniska grepp. Metalepsen är bara ett av de fyra grepp (*procedimientos*) som ingår i det paradoxala berättandet.<sup>40</sup> Modellen presenteras i form av ett diagram i Sabine Langs artikel "Prolegómenos para una teoría de la narración paradójica" ("Inledning till en teori om det paradoxala berättandet" i boken *La narración paradójica: "Normas narrativas" y el principio de la Transgresión (Paradoxalt berättande: "Narrativa normer" och överskridandets*

*princip*) (2006). I den modellen delas de fyra paradoxala berattargreppen in i två underklasser. Den första underklassen, som fått namnet "gränsupphävande grepp" (min översättning av *procedimientos de anulaci3n de limites* på originalspråket spanska), omfattar syllepsen (*silepsis*) och epanalepsen (*epanalepsis*). Den andra underklassen, som Lang benämner "gränsöverskridande grepp" (*procedimientos de transgresi3n de limites* på spanska), består av metalepsen (*metalepsis*) och hyperlepsen (*hyperlepsis*). Denna klassificering följs av en ännu mer noggrann uppdelning av varje grepp beroende av om överskridandet gäller berattarakten (*el discurso*) eller historien (*la historia*). Sammantaget blir det en typisk klassisk strukturalistisk modell, med totalt sexton rutor, av den typ som blivit måltavla för kritik beträffande dess relevans och tillampningsbarhet, framförallt inom undervisningen. Jag är själv skeptisk till denna modells tillämpbarhet. Emellertid kan jag inte förneka att modellen faktiskt kan förklara vissa berättartekniska strategier som annars kan framstå som svåra att analysera. Jag kommer att analysera ett exempel av sylleps i nästa avsnitt, men kan redan nu nämna att det handlar om ett begrepp som kunde ha varit användbart i Beata Agrells analys av lärarstudenternas reception av det hon kallar "metafiktiva inbrott i berättandet" eller "metalitterar paus".<sup>41</sup> Agrells annars skarpa och intressanta analys hade vunnit i tydlighet och precision om hon hade ersatt de olika begrepp och de egna förklaringar hon använder med sylleps: "det medför ju att berättandet så att säga kommer på efterkälken i den metalitterara pausen nar berättaren vänder sig direkt till läsaren. Det vill säga: när berättandet vänder sig direkt till läsaren. Det vill säga: när berättandet av historien återupptas, så har olyckan så att säga 'redan hänt'".<sup>42</sup> Agrells förklaring överensstämmer nämligen med Sabine Langs definition av syllepsen: ett grepp som "simulerar att den berättade historien har ett eget liv som fortsätter medan berättaren går vilse

i digressioner eller i berättandet av en annan historia”.<sup>43</sup>

Bortom debatten om det själlösa och mekaniska i de strukturalistiska modellerna kan man således lyfta fram den senaste utvecklingen inom narratologin som lett till en problematisering av Genettes kategorier. Såsom det konstateras av bland andra Werner Wolf har denna problematisering inte lett till att den klassiska narratologins begrepp övergetts.<sup>44</sup> Tvärtom har vissa begrepp blivit föremål för fördjupade teoretiska diskussioner. Exempelvis kompletteras Genettes kommunikationsbaserade teori med en kognitiv dimension inom ramen för den så kallade *naturliga narratologin* vars företrädare är Monika Fludernik och David Herman. Fludernik inför begreppet *experientialitet* som ett viktigt kriterium i narratologin, då alla berättelser gestaltar mänskligt erfalande. Vidare har begreppet *onaturlig narratologi* instiftats som svar på den *naturliga narratologin* men som framför allt ifrågasätter grunden för Genettes modell: att allt berättande bygger på en kommunikation mellan berättare och berättarakters mottagare (*narratee* på engelska och *narrataire* på franska). Teoretiker som Brian Richardson, Robert Walsh och Henrik Skov Nielsen har ifrågasatt nödvändigheten av den kommunikativa modellen, vilket har lett till mycket intressanta diskussioner kring behovet av att instifta en berättare överhuvudtaget. Sådana diskussioner har tagit näring från en intermedial tillämpning av narratologin, där framför allt film, men även bildkonst och musik bidragit till att nyansera bilden av berättaren.

Den *onaturliga narratologin* kan i vissa hänseenden anses konkurrera med det *paradoxala berättandet* vad gäller gränsoverskridande berättartekniska grepp. Bland den typ av berättelser som anses onaturliga finns nämligen just sådana som innehåller narrativa metalepser. Den stora skillnaden är att företrädarna för den *onaturliga narratologin* är i grunden kritiska mot Genettes modell, medan Hamburg-

gruppen följer i Genettes spår. En lika viktig skillnad är den kognitiva psykologins påverkan på den *onaturliga narratologin* där just sådana texter studeras som utmanar läsarens världsbilder. Som Jan Alber och Monika Fludernik konstaterar är ”unnatural narratives [...] antimimetic narratives that challenge and move beyond real world understandings of identity, time and space by representing scenarios and events that would be impossible in the actual world”.<sup>45</sup> Jag försöker att inte se på de olika teorierna som konkurrerande, utan som kompletterande varandra. Tankarna som uttrycks i den *onaturliga narratologin* kan nämligen fördjupa den möjliga lite för tekniska modellen för *paradoxalt berättande*.

Min hypotes, som vänder sig mot Todorovs åsikter, är att det kan vara givande att redan från gymnasiet beröra den senaste utvecklingen inom narratologin. Det som underlättar en tillämpning av dagens narratologiska teorier i klassrummet är att det på senare tid skett en breddning av narratologin mot den så kallade populärkulturen. Det är framför allt den mekaniska, lite förenklade tillämpningen av narratologin som har funnit en fruktbar mark i deckare, fantasy, barnlitteratur samt i tecknade serier, filmer och internet. Det är viktigt att i denna artikels sammanhang notera att orienteringen mot populärkulturen i hög grad gällt just metalepsen. Den nyligen publicerade boken *Metalepsis in Popular Culture* är en provkarta med exempel på hur ett berättartekniskt grepp som förr kopplades till svärgenomtränglig avantgardistisk litteratur blivit vanligt i en mängd olika populära sammanhang.<sup>46</sup> Mitt eget bidrag i boken handlar om metalepsens förekomst i deckarlitteratur, medan andra bidrag tar upp film, tv-serier, tv-reklam, tecknade filmer, grafiska romaner, popmusik, konst, holografiska projektioner och så kallade fan-kulturer.

I avsnittet nedan ska jag presentera två försök att införa narratologiska diskussioner i klassrummet med utgångspunkt i verk som

innehåller exempel på *paradoxalt berättande*. Det handlar om exempel på narrativ metaleps och på sylleps.

## Tillämpning i klassrummet

De fall jag presenterar nedan är nyligen genomförda experiment i enskilda klasser, varav det ena fortfarande pågår. Jag kommer att börja med att presentera det pågående experimentet eftersom det handlar om metaleps, som är grunden till hela modellen för *paradoxalt berättande*. Dessutom har metaleps en mer spektakulär karaktär, då de grundar sig på ett överskridande av gränser, medan syllepsen är gränsupphävande. I båda fallen kommer det att handla om en presentation av upplägg och syfte samt av vissa reaktioner och resultat. Underlaget är för litet för att göra en omfattande utvärdering och dra några allmänna slutsatser.

## Metaleps i *Stranger than Fiction*

Studien av metalepsen började på ett oförbort sätt i en klass, nämligen i en kurs i filmvetenskap i årskurs 1 på spetsutbildningen i moderna språk på Katedralskolan i Lund. Eleverna hade fått i uppgift att visa anslaget och en kort bit av inledningen till en film de själva valt. En av dessa filmer visade sig vara *Stranger than Fiction* från 2006 i regi av Marc Forster, en film där huvudpersonen, som visar sig vara karaktären i en bok, börjar höra berättarens kommentarer som om de kom från en annan värld. Under de tio minuter som visades av filmens inledning hann eleverna reagera mest med skratt. I diskussionen som följde förklarades denna reaktion med att komeditonen angavs tidigt, vilket ledde till att ämnet inte riktigt togs på allvar. För ämnet är seriöst, och filmen väcker samma typ av frågor som i ett liknande möte mellan berättaren och karaktären, i romanen *Dimma*, skriven av

den spanske författaren Miguel de Unamuno år 1907. I båda exemplen leder mötet till ett existentiellt kaos och till huvudpersonens ifrågasättande av den egna existensen, något som Genette nämnde som en av metalepsens möjliga effekter på den verkliga läsaren.<sup>47</sup> Men den existentiella osäkerhet som drabbar huvudkaraktären i *Stranger than Fiction* leder inte till den tragedi som drabbar karaktären Augusto Pérez i Unamunos roman.

Den komiska effekten är emellertid inte en nackdel vad gäller studien av metalepsen i en gymnasieklass. Oberoende av effekterna är mekanismen bakom metalepsen i *Stranger than Fiction* samma som i Unamunos *Dimma* och samma som i Genettes och Hamburggruppens definition: ett överskridande av gränserna mellan berättarens värld och den berättade världen. Det är då bara positivt att ett sådant överskridande behandlas på ett sätt som kan vara lockande för en ung publik och i ett medium och en genre som den unga publiken lättare kan identifiera sig med.<sup>48</sup>

Med utgångspunkt i denna narrativa metaleps i filmmediet gick jag sedan vidare och förklarade vad metaleps är enligt Genettes definition. Eleverna hade inga svårigheter att förstå definitionen och de var oberörda av det faktum att Genettes definition av metalepsen egentligen gäller skönlitteratur. Skillnaden mellan medierna togs inte upp i detta stadium, vilket kan förklaras av att filmens metaleps inträffar i en bok. Det handlar följaktligen om ett fall av *ekfras*, gestaltandet av en artefakt i ett annat medium. Självklart använde jag inte fler tekniska termer än det som behövdes: metaleps, berättarens värld samt den berättade världen. Det viktiga var inte att introducera en mängd termer, något som säkert kan ha den avskräckande effekt som Todorov varnar för i sin kritik av den franska skolan. Däremot visade det sig att när eleverna fick definitionen av metalepsen kunde de genast koppla den till en mängd exempel från olika medier. Det var som om de saknat ett begrepp för en företeelse som de uppenbarligen redan var vana vid.

De exempel som eleverna gav kom utslutande från populärkulturen, även i det fall som kom från litteraturen, i det här fallet Jasper Ffordes *The Eyre Affair*. Jag påpekade detta för eleverna och försökte ge ett historiskt perspektiv på metalepsens användning. Vi diskuterade först det faktum att det blivit ett vanligt förekommande grepp i många sammanhang och i ett flertal medier, inte minst i tv-reklamen. Därefter togs frågan om intermedialitet upp, och då med referens till en tidigare diskussion vi haft i klassen om berättarperspektiv i film. Eleverna hade inga bekymmer med att ange anledningen till varför det var lätt för dem att upptäcka metalepsen i just *Stranger than Fiction*. Det finns nämligen en tydlig berättarröst, en så kallad *voice-over*, som gör att filmen får en litterär prägel. Därmed kan man konstatera att några av den senaste tidens mest debatterade frågor inom narratologisk teori berördes på ett naturligt sätt i gymnasiets första årskurs, utan att detta kom på kollisionskurs med elevernas subjektiva upplevelse. Tvärtom tog diskussionerna sin utgångspunkt i elevernas egna upplevelser och observationer.

Det kanske mest intressanta resultatet av experimentet var att elevernas reaktioner motsäger de slutsatser som dragits av Pedagogiska gruppen i Lund, av Magnus Persson och av Beata Agrell, nämligen att "metafiktiva inbrott" blockerar läsningen. Förhållandet verkar vara det motsatta: de metaleptiska inbrotten verkar snarare främja läsningen, eller tittandet i det här fallet, genom att väcka ett intresse. Det är säkert en av förklaringarna till metalepsens allt större spridning inom populärkulturen. Att chockeffekten överhuvudtaget inte infann sig hos eleverna när det första metaleptiska inbrottet inträffade är också intressant. Den främmandegöring som kan förväntas ske vid mötet med en *onaturlig* eller *paradoxal* berättarteknik ägde aldrig rum. Kanske beror detta helt enkelt på att metalepsen inte längre har någon chockerande effekt. Kanske har metalepsen blivit så vanlig i de medier som gym-

nasieungdomarna är bekanta med att de som åskådare inte längre reagerar. Om det förhåller sig så, kan man konstatera att en erfarenhetsbaserad utgångspunkt är något positivt då den kan användas i en fördjupning i ett litterärt grepp som indirekt kan leda till att eleverna förstår att det kan finnas olika berättarnivåer. På så sätt kan dessa elever i årskurs 1 utveckla en läsarkompetens som verkar saknas hos lärarstudenterna i Beata Agrells undersökning vilka ignorerade de metafiktiva inbrotten.

Slutligen vill jag bara påpeka, i samband med den intermediala aspekt som redan berörts, att det ovan beskrivna tillvägagångssättet inte var avsett att leda fram till en hierarkisk uppfattning av skönlitteraturen som högre stående jämfört med andra populärkulturella yttringar. Det faktum att utgångspunkten togs i en film för att beskriva ett ursprungligen litterärt grepp har inte att göra med att film ses som något sekundärt i förhållande till skönlitteratur. Tvärtom ställer jag mig bakom de forskare som anser att det finns en tendens i svensk, och säkert inte bara svensk, skola att behandla skönlitteraturen som ett överordnat och privilegierat medium. Det konstaterar exempelvis Christina Olin-Scheller i en undersökning av elevers textvärldar i fyra gymnasieklasser: "Gemensamt för förhållningsättet till film i undervisningen är att den sällan eller aldrig behandlas som en egen texttyp på sina egna villkor, utan i samtliga fall fungerar som ett åskådliggörande, ett stöd eller ett komplement till litteraturen.<sup>49</sup> Vad jag har försökt belysa är att ett intermedialt perspektiv kan användas i ett didaktiskt syfte för att förklara exempelvis berättartekniska grepp. Sett på det viset kan perspektivet lika gärna vara det omvända; att litterär teori har använts som stöd för förståelse av film.

En fortsättning inom studien av metalepsen med den ovan nämnda klassen är redan på planeringsstadiet. Denna gång ska utgångspunkten vara ett litterärt verk, nämligen en novell av Stephen King med titeln "Umney's Last

Case” som ingår i samlingen *Nightmares & Dreamscapes* från 1993. I deckarnovellen iscensätts ett möte mellan författaren och en av hans karaktärer, det vill säga ett fall som liknar det i *Stranger than Fiction*. Utan att här gå in på detaljerna kan jag nämna att novellen innehåller en finurlig behandling av det metaleptiska mötet, där humor och drama möts i en stil som påminner om den hårdkokta deckargenren. Novellen har filmatiserats vilket man kan utnyttja för att på ett påtagligare sätt än i *Stranger than Fiction* diskutera skillnaderna mellan medierna.

## Sylleps i ”Scène dans la forêt”

Som vi konstaterat ovan har analysen av metalepsen i en film gått över förväntan i en gymnasieklass. Farhågorna att eleverna skulle bli ”blockerade” i sitt tittande kom på skam, och analysen utmynnade i mycket intressanta teoretiska diskussioner. Processen var lite anorlunda i det andra experimentet, även om resultaten överlag var lika positiva. Det som togs upp var sylleps i en novell skriven av den schweiziske författaren Charles Ferdinand Ramuz. Novellen heter ”Scène dans la forêt” (”Scen i skogen” i min egen översättning) och publicerades år 1946 i samlingen *Les servants et autres nouvelles*. Detta undervisningsmoment genomfördes med äldre elever, i en klass med årskurs 3-elever på samma gymnasium, inom ramen för kursen i franska steg 6.

Det finns ett antal omständigheter som kan förklara skillnaderna i processen. För det första lästes novellen på franska. Det fanns alltså *effarenta* syften med läsningen, nämligen glos- och grammatikinläring. Det faktum att novellen lästes på franska förklarar delvis de svårigheter som eleverna hade att förstå texten. Även om eleverna går i årskurs 3 är det inte självklart att deras språkliga kompetens räcker till för en kritisk läsning av ett litterärt verk på originalspråket. Detta framgår av styrdokumentet kring skönlitterär läsning i moderna

språk på denna nivå. Kritisk läsning nämns överhuvudtaget inte utan det rör sig om att behärska en ytligare läsart: eleven ska ”kunna läsa, sammanfatta och kommentera innehållet i längre skönlitterära texter” samt ”ha grundläggande orientering om språkets litteratur från olika epoker”.

Förutom de språkrelaterade problemen ska det även sägas att Ramuz novell är svårt att analysera utifrån ett berättartekniskt perspektiv. Det är svårt att identifiera berättaren, som varken är samma under hela novellen eller berättar från samma punkt i tiden. Således börjar novellen som en historia som berättas av en heterodiegetisk berättare, med Genettes term, från en tidpunkt efter det att handlingen utspelats, så att verben är i dåtid, närmare bestämt i franskt imperfekt.

Redan i tredje meningen ändras emellertid tempus plötsligt till presens, så att läsaren får intryck av att berättaren har trätt in i diegesen och blivit homodiegetisk, en observatör en bit ifrån handlingens centrum. Det visar sig dock att det inte handlar om en metaleps i detta fall, utan om det gränsupphävande grepp som Hamburggruppen benämnt *sylleps*. Det är nämligen inte så att en berättare överskrider gränsen mellan berättarvärlden och den berättande världen; det som sker är att två olika berättare, den ena heterodiegetisk och den andra homodiegetisk, varvas, ibland i en och samma mening, på ett sätt som leder till vad som förefaller vara grammatiskt inkorrekta användningar av tempus. Dessutom tillkommer en tredje berättare redan på sidan 3 i novellen, en homodiegetisk berättare, som talar i första person plural. En mycket noggrann analys i klassrummet ledde till en tolkning där berättarvärld och berättande värld sammansmälte och fördjupade läsoplevelsen.

Det räcker att säga att dessa tre berättarinstanser kommer att kompletteras med ännu fler längre fram i novellen. Det är som om en mikrofon, eller en kamera, passerar mellan ett antal olika berättare som alla vill komma till

tals och bidra till en så komplett bild som möjligt av en egentligen ganska banal händelse: en skogsarbetare som dör när ett träd faller över honom. Det blir en polyfoni av olika röster som alla bidrar med sitt perspektiv på händelsen, ungefär som i en kubistisk målning, där ett objekt ses från flera olika håll samtidigt. Den tolkningen stöds för övrigt av novellens titel, "Scen i skogen", som anspelar mer på en tavla än på ett litterärt verk. Ett annat sätt att se på denna polyfoni föreslog eleverna själva, även här med hjälp av ett annat medium, nämligen film. När eleverna väl blev medvetna om att de *ogrammatiskheter* vad gäller tempus- och pronomenanvändning kunde kopplas till en semiotisk läsning jämförde några detta tillvägagångssätt med klipp och perspektivbyte i film. På det sättet kan "Scène dans la forêt" anses vara filmisk i sin berättarteknik.

Därmed kom berättarteknikens intermediala potential i fokus precis som i den andra klassen. Det visar sig nämligen att perspektivbyten, eller fokaliseringsbyten med Genettes term, när de sker plötsligt och utan markörer, är mindre störande i film än i litteratur. Därför kan film användas här som illustration av litteraturens möjligheter att genomföra byten av berättarens position i förhållande till historien, byten som automatiskt medför ny fokalisering. Sådana övergångar mellan en heterodiegetisk och en homodiegetisk berättare är exempel på det som Hamburggruppen kallar *syllesper*. I Sabine Langs modell med sexton rutor ingår denna typ av sylleps i den horisontella berättarsyllepsen.<sup>50</sup> Lang definierar en av de former som denna sylleps kan anta som "den abrupta övergången från en heterodiegetisk berättare till en homodiegetisk berättare, och tvärtom".<sup>51</sup> Klaus Meyer-Minnemans fördjupning av begreppet sylleps visar ännu tydligare att det är detta vi ser hos Ramuz ett halvt sekel innan begreppet börjar användas i narratologisk betydelse. I ett av Meyer-Minnemans studerade exempel från novellen "El sur" av Jorge Luis Borges sker en simultanise-

ring av berättarakstens tid med den berättade historiens tid via ett byte av verbens tempus från dåtid till nutid.<sup>52</sup>

Eleverna reagerade initialt på ett sätt som påminner om lärarstudenterna i Agrells studie, det vill säga med att ignorera den metafiktiva aspekten av tempusbytena. Den vana som eleverna har, som det visade sig i de efterföljande diskussionerna, vid liknande berättartekniska grepp i filmmediet överfördes inte till det skrivna mediet förrän efter det att vi tillsammans diskuterade möjligheten att en historia kan berättas av fler berättare som kan ha olika förhållanden till den. Tempusbytena framstod först som konstiga, vilket framgår av en av de kommentarer som fälldes i klassen: "Ramuz skriver ju som en 10-åring". De uppenbart inkorrekta användningarna av verbtempus ignorerades, vilket i sig kan bero på en osäkerhet vad gäller detta grammatiska moment i franska. Uppenbarligen blev läsningen aldrig semiotisk, utan förblev mimetisk, eller till och med efferent, vilket också fungerade med en text som gestaltade en ganska spännande historia i en skogsmiljö som beskrivs på ett ingående sätt.

Genom att hjälpa eleverna att upptäcka den inkorrekta användningen av verbtempus och därefter gemensamt diskutera olika tolkningar av varför detta görs, förflyttades läsningens fokus mot det semiotiska. Denna diskussion ägde rum utan att termerna *semiotisk* och *syllleps* överhuvudtaget nämndes. Syftet var bara att peka på att det finns olika berättare på olika berättarnivåer och att det faktiskt går att kombinera dessa i ett och samma verk. Eleverna blev medvetna om att det kan vara av intresse att tänka på vem som berättar en historia och utifrån vilket perspektiv samt från vilken position i förhållande till historien. Men framför allt blev eleverna medvetna om hur små formella medel, som tempus- och pronomenanvändning, kan användas för att skapa en mening som inte uttrycks explicit i en novell.

Att på detta sätt läsa en text med hjälp av

teorin kring ett berättartekniskt verktyg har alltså uppenbarligen bidragit till tolkningsprocessen. Detta visade sig tydligt i den enkät som eleverna fyllde i efter det avslutade momentet. Alla tyckte att novellen blev mer intressant om man läste den på det sätt vi gjorde. Dessutom gav de flesta av eleverna uttryck för uppfattningen att den teoretiska diskussionen lett till kunskaper om berättarrösten som kan vara användbara vid framtida läsning. Därför hoppas jag att detta exempel nyanserar den kritik av användningen av narratologiska teorier i gymnasieundervisningen som jag visat prov på ovan. Att visa eleverna möjligheten till en annan typ av läsning har inte inneburit att de blivit serverade ”den rätta tolkningen”, vilket annars är en risk som påpekats av Magnus Persson. Tvärtom har min ambition mer stått i samklang med Sonia Lagerwalls sätt att se på litteraturtolkning som ”friläggandet av textens mångfald, d.v.s. att uppmärksamma *hur och med vilka medel* texten betyder snarare än *vad* den betyder”.<sup>53</sup> Att föreslå fler tolkningsmöjligheter än den omedelbara, mimetiska eller personliga, innebär inte, enligt mig, att man reducerar textens tolkningspotential. Det visar tvärtom på den litterära textens mångfald och som den franske strukturalisten Roland Barthes så träffande uttryckt det: ”Att tolka en text är inte att säga vad den betyder, utan att bedöma vari dess mångfald består”.<sup>54</sup>

## Slutsatser

Vad studier av *paradoxalt berättande* kan bidra med är att visa att en berättare inte nödvändigtvis är homodiegetisk, vilket till och med de lärarstuderande i Agrells studier hade en tendens att ha som utgångspunkt. Genom att lyfta fram möjligheten att en berättare kan vara placerad utanför *diegesen* visar man automatiskt på att det finns två olika nivåer: en berättelsenivå (*discours*) och en historienivå (*histoire* eller *diegèse*). Genom att på det sättet betona berättandets olika potentialer gör

man knappast det som narratologin anklagats för, nämligen att låsa läsaren i mallar som styr texttolkningen. Tvärtom visar man på litteraturens mångfald och enorma register. Därför är narratologiska studier, om de genomförs på ett kritiskt och reflekterande sätt, knappast själsdödande eller reducerande vad gäller texten. Genom att belysa berättandets olika möjliga skepnader hjälper narratologin läsaren att upptäcka och förstå verk som annars kan betraktas som ogenomträngliga. Dessutom kan teoretiska kunskaper som förvärvats på detta sätt bidra till en bredare förståelse av verk tillhörande populärkulturen vilka eleverna möter på daglig basis.

*Liviu Lutas*

- 1 Jag tänker huvudsakligen på den så kallade gymnasireformen GY11 som trädde i kraft från och med höstterminen 2011.
- 2 Det är inte bara inom litteraturundervisningen som erfarenhetsbaserad pedagogik fått stor betydelse. De arbetssätt som lyfts fram inom denna typ av pedagogik, till exempel den tematiska och den ämnesöverskridande metoden, har blivit viktiga inom gymnasie- och grundskoleundervisningen överhuvudtaget. Se Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 242. I sin artikelserie om svenska skolan i *DN* betonar Maciej's Zaremba framgångarna för det han kallar "katederundervisning" på Minervaskolan i Umeå (se *DN* 10 april 2011).
- 3 Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur, 1988, ny upplaga 1996, s. 89.
- 4 Persson 2007, s. 242.
- 5 Örjan Torell, "Fokus på fiktionen stoppar mordet på Mozart", i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3-4, s. 40.
- 6 Ibid. Se även Peter Degerman & Anders Johansson, "Läsa normalt", i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3-4, s. 65.
- 7 Pär-Yngve Andersson, "Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?", i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3-4, s. 94.
- 8 Se Jenny Bergenmar, "Läsningens disciplinering", i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3-4, s. 24. Bergenmar är en av de få skribenter i *TfL* som helt ställer sig bakom erfarenhetspedagogiken och hennes artikel blev, föga förvånande, den som orsakade den kraftigaste reaktionen. Redan i följande nummer av *TfL* fick Bergenmar en replik på sin artikel från Beata Agrell, Christer Ekholm och Staffan Thorsson, som ifrågasatte om litteraturundervisning ska grunda sig på enstaka individers läsarter: "Att flertalet 'naturliga' läsare läser brukslitterärt och associativt kan väl inte utgöra skäl till att lägga upp undervisningen enbart på sådana läsarter?" ("Estetisk textanalys och personlig tillämpning – två sidor av samma process", i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2011:1, s. 86.). I *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2011:2 ställer sig Örjan Torell på Bergenmars sida och föreslår att personlig och estetisk läsning bör förenas i undervisningssammanhang. Tyvärr lyckas Torell inte med annat i sina argument än att försvara de personliga läsarterna och glömmet de så kallade "estetiska" läsningarna.
- 9 För exempel på teorikritiska verk se Persson 2007, s. 65.
- 10 Se Antoine Compagnon, *Le démon de la théorie*, Paris: Seuil, 1998, s. 18.
- 11 Däremot håller jag inte med Örjan Torell när han kallar detta för "västerländskt litteraturdidaktiskt *main-stream* tänkande" (Torell, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3-4, s. 40).
- 12 Se även Karin Sarsenov, "Varför läsa litteratur – i Ryssland?", i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3-4, s. 140.
- 13 [http://www3.skolverket.se/kio3/front.aspx?spraak=SV&ar=1011&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=\[läst 2011-10-03\]](http://www3.skolverket.se/kio3/front.aspx?spraak=SV&ar=1011&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=[läst 2011-10-03]).
- 14 Persson 2007, s. 87.
- 15 Sonia Lagerwall, "Ett fönster ut i det fiktiva rummet", i Staffan Thorsson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningsätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 373.
- 16 Se t ex Persson 2007, s. 226f.
- 17 Jag hänvisar till den senaste av OECD:s PISA-undersökningar, se <http://www.pisa.oecd.org>, där det konstateras att en femtedel av de svenska eleverna inte når upp till basnivån i läsförståelse. Andelen har ökat från 13 till 18 procent sedan 2000. Den *efferta läsningen* är den typ av läsning som enligt Rosenblatt fokuserar på ett specifikt drag i texten, såsom exempelvis faktakunskaper eller ordinläring.
- 18 Se *DN*, 25 mars 2011.
- 19 [http://www.skolverket.se/lagar\\_och\\_regler/2.3134/2.5007?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwt%2Fpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1641](http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/2.3134/2.5007?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwt%2Fpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1641) [läst 2011-10-03].
- 20 [http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner\\_och\\_kurser\\_for\\_gymnasieskolan\\_2011/subject.htm?subjectCode=SVE](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm?subjectCode=SVE) [läst 2011-10-03].
- 21 Se t ex Monika Fludernik, "Mediacy, Mediation,

- and Focalization: The Squaring of Terminological Circles”, i Jan Alber & Monika Fludernik (red.), *Postclassical Narratology: Approaches and Analyses*, Columbus: The Ohio State University Press, 2010, s. 105–137.
- 22 ”Detta verk”, skriver Todorov, ”ingår i en vetenskap som ännu inte finns, låt oss kalla den narratologi”. Min översättning av den text som på originalspråket lyder: ”Cet ouvrage relève d’une science qui n’existe pas encore, disons la narratologie” (Tzvetan Todorov, *Grammaire du Décameron*, The Hague: Mouton, 1969, s.10).
- 23 Se Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris: Flammarion, 2007, s. 19.
- 24 Joseph Hillis Miller, *On Literature*, London & New York: Routledge, 2002, kap. 5.
- 25 Michael Riffaterre, *Semiotics of Poetry. Advances in Semiotics*, Bloomington & London: Indiana U.P., 1978, kap. I.
- 26 Begreppet  *kreativ läsning* presenteras utförligt i Persson 2007, s.255–263.
- 27 Vincent Jouve, *Pourquoi étudier la littérature*, Paris: Armand Colin, 2010, s. 52.
- 28 Persson 2007, s. 269. Se även P-Y Andersson som kritiserar Rosenblatt för hennes tendens att se formen som ett problem: ”Kvalificerade resonemang som tar upp formmässiga aspekter är mycket viktiga, inte minst för att form som känns främmande kan vara ett reellt hinder för förståelse” (Andersson, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3–4, s. 97.)
- 29 Beata Agrell, ”Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur”, i Thorsson & Ekholm 2009, s. 62.
- 30 Ibid., s. 63.
- 31 Ibid., s. 62.
- 32 Persson 2007, s. 265. Visserligen påstår Persson att det är nykritiken som är föremål för denna kritik, men argumenten är lika tillämpliga på narratologin, som i ännu högre grad använder sig av ”berättartekniska begrepp”.
- 33 Todorov 2007, s. 33.
- 34 Ibid., s. 34. Min översättning.
- 35 Samuli Hägg, *Narratologies of Gravity’s Rainbow*, Joensuu: University of Joensuu Publications in the Humanities 37, 2005, s. 26f.
- 36 Christine Brooke-Rose, ”Splitlitcrit”, i *Narrative* 3, 1995, s. 96.
- 37 Flera publikationer har på senare tid försökt ge en bild av denna pågående process inom narratologin. Jag hänvisar här till två sådana: David Herman (red.), *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analyses*, Columbus: Ohio State University, 1997, och Alber & Fludernik 2010.
- 38 Med Genettes egna ord: ”toute intrusion du narrateur ou du narrataire extradiégétique dans l’univers diégétique (ou des personnages diégétiques dans un univers métadiégétique, etc.), ou inversement” (Gérard Genette, *Figures III*, Paris: Seuil, 1972, s. 244).
- 39 M-L Ryan talar om ”ontologisk metaleps” i motsats till ”retorisk metaleps” (se Marie-Laure Ryan, *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*, Bloomington: Indiana UP., 1991, kap. 9).
- 40 Begreppen fick spanska namn eftersom Hamburggruppen bildades på avdelningen för spanska litteraturstudier.
- 41 Agrell 2009, s. 62f.
- 42 Ibid., s. 63.
- 43 Den spanska originaltexten har följande ordalydelse: ”La silepsis [...] simula que la historia narrada tiene su propia vida que continúa mientras el narrador se pierde en digresiones o en la narración de otra historia” (Sabine Lang, ”Prolegómenos para una teoría de la *narración paradójica*”, i Nina Grabe, Sabine Lang, Klaus Meyer-Minnemann (red.), *La narración paradójica; ”Normas narrativas” y el principio de la ”transgresión*”, Madrid: Iberoamericana, 2006, s. 33.
- 44 Werner Wolf, ”*Mise en cadre* – A Neglected Counterpart to *Mise en Abyme*: A Frame-Theoretical and Intermedial Complement to Classical Narratology”, Alber & Fludernik 2010, s. 59.
- 45 ”Introduction”, i Alber & Fludernik 2010, s. 14.
- 46 Sonia Klimek & Karin Kukkonen (red.), *Metalepsis in Popular Culture*, Amsterdam: De Gruyter, 2011.
- 47 Se Gérard Genette 1972, s. 245
- 48 Populärkulturens betydelse för skolorndomar råder det knappast någon oenighet om. Se till exempel Andersson i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3–4, s. 93.
- 49 Christina Ollin-Scheller 2004, ”Ett vidgat textbegrepp i praktiken”, i Staffan Thorsson (red.),

*Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Göteborg 8–9 januari 2004*, Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, s. 174. Se även Persson 2007, s. 94.

- 50 *Silepsis horizontal del narrador*, se Lang 2006, s. 35.
- 51 Min översättning. Se Lang 2006, s. 35.
- 52 Min sammanfattning. Den spanska originaltexten lyder: "simultanear el tiempo de la narración con el tiempo narrado mediante un cambio de los tiempos verbales del pretérito al presente" (Klaus Meyer-Minnemann, "Narración paradójica y ficción", i *La narración paradójica*, 2006, s. 56).
- 53 Sonia Lagerwall 2009, s. 381f.
- 54 Roland Barthes, *S/Z. Essä*, övers. av Malou Höjer, Staffanstorps: Cavefors, 1975.