

LÄSARTER SOM ANALYSREDSKAP

Tunnelseende eller utblick?

av Michael Tengberg

Birte Sørensen skriver, i inledningen av *Litteratur – forståelse og fortolkning* (2001), att litteraturläsning är både en självöverskridande och en självreflekterande process.¹ Däri menar hon finns litteraturens viktiga kulturella och sociala funktion. Den estetiska erfarenheten medger omvärldsförståelse och självförståelse såsom två sidor av samma mynt. Men man kan fråga sig vilka slags läshandlingar som måste till för att en text skall öppna sig som en estetisk erfarenhet och möjliggöra sådana reflekterande processer? Och vilka förutsättningar får elever i skolan att träna sig i att läsa litteratur på det sättet?

I den här artikeln intresserar jag mig för den litteraturdidaktiska forskningens möjligheter att ge teoretiska beskrivningar av litteraturundervisningens mål med avseende på själva läsandet. Det teoretiska utrymmet härvidlag berör både beskrivningar av den befintliga praktiken och möjligheterna att formulera alternativa målsättningar. Hur definieras skolans litteraturläsning och hur kan teorier om läsning informera undervisningspraktiken? Min avsikt är dels att visa hur svensk litteraturdidaktisk forskning (åtminstone i ett avseende) mer eller mindre stelnat i ett specifikt sätt att betrakta den befintliga och den möjliga litteraturläsningen i skolan. Detta upptar den första delen av artikeln. Därefter vill jag bidra till att bryta tunnelseendet genom att föreslå både några gamla och några nya läsartsbegrepp med vilkas hjälp

litteraturdidaktiken skulle kunna *få syn på* fler nyanser av sitt forskningsobjekt.

Det begreppsält jag berör handlar alltså om läsarter, ett ord som återkommit allt flitigare i litteraturdidaktisk forskning de senaste åren.² Men det handlar också om urskillning av litteraturundervisningens lärandeobjekt, det vill säga de mål i form av kunskap eller förmågor som undervisningen kan tänkas syfta till.³ Mitt specifika intresse här är vad det förre kan betyda för det senare, alltså vad läsartsbegreppet och olika läsartsmodeller kan bidra med i fråga om litteraturundervisningens och – vilket min egen forskning handlar om – litteratursamtalens pedagogiska möjligheter.

Med läsart menar jag här *sätt att läsa* som involverar de antaganden och förhållningssätt en läsare tillämpar i läsningen. Vad detta egentligen betyder varierar mellan olika sammanhang. För mig inbegriper läsart den struktur eller rational med vilken läsaren *urskiljer texten*. Läsarten är med andra ord det system av möjligheter och begränsningar som låter texten ta form för läsaren.

För undervisningens del menar jag att läsartsbegreppet kan användas för att precisera vad klassrummet som lässammanhang orienterar eleverna mot för slags läsningar och därmed också vad det orienterar dem mot för slags lärande. Lärares frågor i anslutning till läsningen får betydelse genom att de implicerar hur eleverna kan eller bör läsa en roman, en novell

eller en dikt. Och det, menar jag, blir ett sätt att formulera undervisningens lärandeobjekt, alltså att peka ut det innehållsliga målet för elevernas aktivitet. Detta framgår i åtskilliga empiriska undersökningar av såväl skriftliga som muntliga klassrumsaktiviteter.⁴ Det finns anledning att tro att de förhållningssätt som aktiveras och premieras i klassrummet inte bara får ett momentant genomslag utan också en mer långsiktig inverkan på elevers sätt att tänka och resonera om litteratur och läsning.⁵ Att studera undervisningens sätt att aktivera och uppmuntra särskilda läsarter blir därmed ett sätt att studera de epistemologiska förutsättningarna för elevers utveckling som litteraturläsare.

Läsartsbegreppen i litteraturdidaktisk forskning

I receptionsforskningen länkas det svenska begreppet läsart vanligen till en rad olika engelska motsvarigheter: »stance«, »kind of reading«, »level of meaning« eller ibland bara »reading« är några av varianterna.⁶ Umberto Eco diskuterar bland annat dess historiska grund i teologin inom vilken bibeltolkningen relaterades till särskilda »tolkningsnycklar«, som innebar att texten gavs exempelvis symboliska eller moraliska betydelsemöjligheter.⁷ En sådan förståelse av begreppet ligger nära den jag föreslår här: läsarten är inte detsamma som respons i betydelsen ett särskilt svar på en text, läsart är snarare det perceptuella modus som definierar texten.⁸

Inom litteraturteorin florerar en rad begrepp för att definiera olika läsarter; vanligen utgörs de av dikotomier med avseende på läsandets förhållande till textens konceptualitet eller referentialitet: *naiv* mot *kritisk* läsning, *mimetisk* mot *semiotisk*, *fiktiv* mot *faktiv*, *information-driven* och *story-driven* mot *point-driven* och så vidare.⁹ Listan på de teoretiskt definierade

särhållningarna kan göras lång. Därtill följer en rad naturaliserade och något mindre teoretiskt precisa begrepp som *psykoanalytiska*, *narratologiska* eller *biografiska* läsarter.

I den svenska litteraturdidaktiska forskningen har ett särskilt begreppspar intagit rollen som något av ett standardverktyg, nämligen Louise Rosenblatts åtskillnad mellan *effe rent* och *estetisk* läsning.¹⁰ Sedan de två begreppen introducerades för svensk publik av Lars-Göran Malmgren 1997 har de tjänat som analytisk vägledning i de flesta litteraturdidaktiska avhandlingarna samt i ett antal övriga rapporter och artiklar.¹¹ Detta har medfört framför allt tre problem av analytisk karaktär.

För det första har själva innebörden i de två begreppen kommit att bli tämligen flytande. Det råder ingen tvekan om att Rosenblatts egna definitioner kan uppfattas som mångtydiga, och denna mångtydighet kan med stor tydlighet urskiljas i svenska litteraturdidaktikers tillämpningar av teorin. Jag ska ge några exempel för att illustrera vad jag menar, och jag begränsar mig för åskådlighetens skull till det ena av de två begreppen, nämligen den efferenta läsarten. När Malmgren tar upp Rosenblatts begrepp menar han att den efferenta läsningen »definierar en läsakt där läsaren väljer ut och tar med sig något ut ur texten, till exempel det han eller hon uppfattar som textens idé«.¹² När Gunilla Molloy några år senare tillämpar Rosenblatts begrepp i didaktisk analys menar hon att en lärare styr mot efferent läsning när klassrumsarbetet med en text fokuserar aspekter som språkhistoria, ordkunskap och litterära analysbegrepp.¹³ Staffan Thorson, som använder begreppet ett par år efter Molloy, tar istället fasta på Rosenblatts åtskillnad mellan texters »estetiska« och »icke-estetiska« element. Han skriver att »[d]en efferenta läsarten kan exemplifieras med läsning av facktexter, rapporter, sociologiska essäer.«¹⁴ I en alldeles färsk avhandling studerar Stig-Börje Asplund en grupp gymnasiepojkars litteratursamtal. Rosenblatts begreppspar används i analysen, men till skill-

nad från Malmgren, Molloy och Thorson menar Asplund att den efferenta läsningen (här av romanen *Dansar Elias? Nej!*) är en läsning som är inriktad på »romanens handlingsplan«. ¹⁵

Det intressanta i sammanhanget är inte vilka av dessa definitioner som är bättre eller sämre applikationer av Rosenblatts källtext. Snarare vill jag poängtera den uppenbara tolkningsfriheten och därtill ifrågasätta begreppens fortsatta lämplighet. Det är uppenbart att den som framdeles tänker använda sig av Rosenblatts två begrepp måste räkna med att åtminstone dessa fyra *olika* förståelser av det ena begreppet redan ligger och skvalpar hos läsarna. På liknande sätt har den estetiska läsarten ådragit sig några olika definitioner.

Det andra problemet med de två begreppen är generellt för många av de binära läsartsmodeller som förekommer i litteraturteorin. Malmgren tar upp det redan 1997.

I praktiken har emellertid Rosenblatts distinktion lett till ganska ensidiga pläderingar för ett särskiljande av en intellektuellt rationell informationsläsning från en subjektivt emotionell upplevelseläsning. Läsning av skönlitteratur ses då som den snäva esteticerande upplevelsens terräng, skild från intellektuell bearbetning. ¹⁶

Denna farhåga har trots Malmgrens varning kommit att besannas vid upprepade tillfällen. Den erfarenhetspedagogiska hållning som genomsyrat svensk litteraturdidaktik har ofta (i konflikt med Rosenblatts egen hållning) gjort skarp åtskillnad mellan efferenta och estetiska läsningar. Efferent läsart betraktas allmänt som en problematisk del av elevers empiriska läsningar eller av lärares undervisningsstrategier, medan den estetiska läsarten regelmässigt framhålls som lösningen. I denna tydliga uppdelning förenar sig den svenska forskningen med stora delar av den amerikanska litteraturdidaktiska forskningen. ¹⁷

Ett mer djupgående problem, i min mening, är att en alltför ensidig fokusering på ett enskilt begreppspår som Rosenblatts gör att vi riskerar att få en alltför snäv analytisk belysning

av klassrummens empiriska läsningar liksom av de förhållningssätt till litteratur och läsning som lärarna premierar i sin undervisning. En större variation av olika läsartsmodeller i den svenska litteraturdidaktiska forskningen skulle alltså vara önskvärt. Det skulle möjliggöra en vitalisering både av receptionsanalysen och av perspektiven på undervisningens pedagogiska utsikter. Ett viktigt bidrag till den teoretiska förnyelsen på det här området utgör exempelvis Christian Mehrstams analys av hur läsandets främmandegörande funktioner är beroende av att läsaren tillämpar sådana läsarter som *göra* texten främmandegörande. ¹⁸

Två andra läsartsmodeller – och ett empiriskt material

När jag själv skulle använda en läsartsanalytisk ingång, för att undersöka litteratursamtalens funktioner för elevers läsprocess, försökte jag inledningsvis komma bort från ovanstående problem genom att för det första undvika att gå tillbaka till Rosenblatt och istället söka mig till andra teoretiker. ¹⁹ Detta, föreställde jag mig, skulle kunna vara produktivt i så mening att det skulle befrukta fältet med några nya beteckningar för det slags orienteringar som är på gång i klassrummen.

Jag prövade därför två andra, delvis relaterade, begreppspår. Det ena var Michael Riffaterres åtskillnad mellan *mimesis* och *semiosis*. ²⁰ Den mimetiska läsningen är, enligt Riffaterre, referentiell och betraktar texten som en avbildning av verkligheten. Läsaren försöker förstå textens mening på dess handlingsplan. Men när läsningen möter underligheter eller oförenligheter – *ogrammatiskheter* – som bromsar upp det mimetiska läsandet, krävs en semiotisk läsart, som istället urskiljer dessa underligheter som tecken att tolka, det vill säga som betydelsebil-

dande istället för direkt referentiella. Den semiotiska läsningen bildar på så vis en andra fas och en omtolkning av den mimetiska, och tar sikte på textens signifikansmöjligheter.

Det andra begreppspar är hämtat från Marie-Laure Ryan, och skiljer en *immersiv* från en *interaktiv* läsart.²¹ I den immersiva (uppslukande) läsarten framträder texten för läsaren som en värld, medan den interaktiva läsarten är medvetet medskapande, utforskar textens olika möjligheter och ser texten snarare som ett spel. Ryan kopplar återkommande sina två läsarter till olika texttyper och intar därmed, liksom Rosenblatt, perspektivet att texten i sig förbereder för en särskild läsart. Distinktionen liknar den ofta återgivna mellan närhet och distans eller mellan trivial njutningsläsning och intellektuell, reflekterande läsning. Men Ryan är intressant eftersom hon avstår från det gängse förringandet av immersivt läsande, för att istället undersöka och teoretiskt underbygga de läshandlingar som frambringar upplevelsen av att vara närvarande i, ja rentav uppslukad av, fiktionens värld. Hon föreslår också att mötet med somliga texttyper ställer kravet på en kombination av de båda läsarterna.

I analysen av litteratursamtalen har jag bland annat intresserat mig för hur deltagarna orienteras mot särskilda sätt att förhålla sig till texten, det vill säga mot särskilda läsarter. Poängen med Riffaterres och Ryans begreppspar uppfattade jag var att de kunde hjälpa mig att urskilja rörelser i samtalen om en text, mellan olika förhållningssätt, och sätta ord på vad flexibilitet i läsningen egentligen innebar. Ofta påpekas vikten av att elever utvecklar förmågan att växla perspektiv både med utgångspunkt i den egna dialogen med texten, men också i förhållande till kamraternas läsningar. Men mellan vilka perspektiv växlar man, och med vilka strategier uppmuntras sådana läshandlingar i undervisningen? Jag var också särskilt intresserad av att undersöka huruvida eleverna i samtalet uppmärksammades på sin egen medskapande roll i läsningen. För dessa syften

framstod de två begreppspar som konstruktiva analysredskap.

Samtidigt fanns det allvarliga invändningar mot att gå tillväga på det här sättet. För det första skulle själva forskningsprodukten knappast framstå som särskilt konstruktiv; snarare skulle det kunna komma att betraktas som inget annat än gamla etiketter på ny empiri, och därmed alltså inte utvecklande i någon teoretisk mening. För det andra byggde båda modellerna på avancerade textteorier och implicita läsarkonstruktioner, vars förväntade tolkningsmönster i mycket liten grad kunde antas ge belysning åt unga skolelevers empiriska läsningar. För det tredje förblev det smått olustigt att klamra sig fast vid den traditionella binära uppdelningen mellan två olika sätt att läsa, vilken rönt mycket kritik och i hög grad inskränker den möjliga belysningen av läsandet till en dualism ofta sedd som en högre mot en lägre form av interaktion med texten.²² Det problemet finns förstås hos Rosenblatt också, och min idé var initialt att en serie olika begrepp skulle kunna hjälpa mig att undkomma den sortens läsningar som det traditionella tudelandet mellan olika läsarter innebar. Gapet mellan teori och empiri kunde emellertid inte överbryggas lika lätt. Därför valde jag slutligen att utveckla egna begrepp, som var direkt avpassade för det empiriska materialet, och som saknade teoretisk och ideologisk barlast av det slag som gällde de redan etablerade modellerna.²³

Innan jag går in på den nya modellen vill jag emellertid ge ett empiriskt exempel från studien, som både kan illustrera de olika begreppens möjligheter och förtydliga behovet av en ny terminologi. Exemplet kommer från ett lärarlett gruppssamtal med åtta elever i årskurs åtta. Texten som diskuteras är Majgull Axelssons »Över spåret«.²⁴ Här kommer vi in ganska sent i samtalet då en kort experimentfilm om perception och manipulation, som ett par av eleverna redogjort för, får läraren att börja tänka på textens eventuella manipulationer av läsaren.

- 01 Lärare C: Manipuleras vi i när vi läser det här?
Nu kom jag och tänka på det. Himla bra att ni har sett den filmsekvensen just idag och drog upp den. Manipulerar hon oss här, Majgull?
- 02 Astrid: Jaa-
- 03 Lärare C: Visst gör hon det?
- 04 Kajsa: Hon får ju oss att tänka på vissa sätt.
- 05 Lärare C: Hon får ja-
- 06 Nina: Hon skulle ju bara lätt kunna skriva att ja nu kom tåget, nu, jag slängde mig ner och tåget åkte förbi.
- 07 Lärare C: Ja. Ja.
- 08 Astrid: Och allt det för att ta med det hära-
- 09 Nina: Istället för att-
- 10 Kajsa: Hon skriver ju allting öppet för att man ska få liksom-
- 11 (Flera pratar samtidigt)
- 12 Astrid: Det är ju som dom här brevfilmerna, att det är liksom jättemycket här som inte har nåt slut-
- 13 Kajsa: Det är öppet.
- 14 Astrid: -typ att hon blev ihjälslagen, att hon var-
- 15 Lärare C: Precis! Det är öppet. Och hon får ju oss att tänka att vad som helst kan hända-
- 16 Astrid: -mm, att man ska tänka vidare-
- 17 Lärare C: -dom här hoppen med låg i källaren och sönderslagna Ulrika och allting, då är man liksom beredd på att nu kan vi inte lita på nånting här, på dom här.
- 18 Astrid: Nä typ att det var liksom fyra tjejer och en blev såhär känd, en blev mördad, en blev nästan överkörd av tåget liksom att det, ja...
- 19 Lärare C: Jaa... Ja, det... den blir bättre och bättre den här tycker jag... (Ur Sa8E2:35,50)

Manipuleras vi av Majgull, undrar läraren och sätter fokus på relationen mellan författaren som avsändare, texten som objekt och läsningen som process. Eleverna hakar snabbt på och utvecklar bland annat idén om att det finns olika möjliga sätt att berätta »samma« historia, men de betonar också textens öppenhet. »Hon« [författaren] skriver öppet för att läsaren ska få tänka vidare själv, menar de. Läraren är påtagligt drivande i sammanhanget; hon står för sju av de arton urskilda replikerna, och associerar sina egna läsreaktioner med elevernas: »Manipulerar hon oss här, Majgull?« (min kursiv.) »[D]å är *man* liksom beredd...« (min kursiv.) Därmed bäddar hon omvänt för eleverna att urskilja texten på samma sätt som

hon själv gör. Hon orienterar deras uppmärksamhet mot den (eller de) läsart(er) som är verksam(ma) i hennes egen läsning. Vad är det då för läsart(er)?

Med Rosenblatt hade jag kunnat säga att läsarna tillämpar en estetisk läsart och fokuserar läsningen som genomlevande av en erfarenhet; å andra sidan är de samtidigt analytiskt orienterade. Eftersom Rosenblatt med sina begrepp, och än tydligare hennes uttolkare, skiljer på genomlevande och analytisk hållning, på närhet och distans, får hennes begrepp en tvetydig funktion i det här fallet. Analys är vidare ett sammansatt begrepp, och elevernas aktiviteter i form av läshandlingar eller lässtrategier blir knappast mer begripliga av att associeras med Rosenblatts efferenta läsart, även om deras upptagenhet vid texten som konstruerad – och som instruktion till läsaren – kan ses som ett uttryck för en analytisk hållning och därmed alltså som en aspekt av den efferenta läsarten. Själva kärnan i Rosenblatts efferenta läsning, det vill säga det läsaren tar med sig ut ur läsningen, uppmärksammas däremot inte i det här fallet. Snarare är det upplevelsen av att läsa texten som deltagarna i samtalen koncentrerar sig på.

Med Riffaterre hade jag kunnat gå vidare och peka på hur läsarna rör sig från referentialitet och intrig mot ett fokus på läsprocessen som sådan, det vill säga mot en mer semiotisk hållning. I Astrids uppsummering av karaktärernas framtida öden (rad 18) går det exempelvis att uppfatta sökandet efter ett slags matris som kan koppla samman dessa öden med de händelser som skildras i berättelsens diegetiska nutid. Vi får inte höra hur hon tänker sig att detta hänger samman, men åtminstone i *inriktningen* på yttrandet går det att urskilja rörelsen från en mimetisk mot en semiotisk läsart. Riffaterres sätt att se den semiotiska läsningen som en metaläsning eller tolkning av den mimetiska skulle också kunna beskriva några av de processer som verbaliseras i den här sekvensen. Å andra sidan är indicierna på sådana läshandlingar svaga och Riffaterres läsartsmodell är en

komplikerad sammanställning av en superläsares reaktioner inför textelement med konventionaliserade betydelsepotentialer som läsaren förväntas vara förtrogen med. Hos de här fjorton- och femtonåriga läsarna riskerar ett sådant analysbegrepp att skjuta rejält över målet.

En annan dimension hade kunnat urskiljas med Ryans begreppspar. Eleverna visar en hög medvetenhet om hur texten under läsningens gång påverkar deras egen läsprocess, vilket vagt kan kopplas till Ryans interaktiva läsart. Benämmandet av författaren och själva skrivandet av novellen tyder på att läsarna tagit steget ut ur fiktionsvärlden, det vill säga att de växlat från en immersiv läsart. I Ryans beskrivning handlar interaktiv läsning emellertid mer om den medskapande handlingen och om läsarens bidrag än om dennes självmedvetenhet, eller självreflexion. Det är därför inte helt tydligt hur hennes begrepp kan användas för att belysa läsarnas förhållningssätt, även om utdraget ovan är det exempel från sammanlagt sju ton inspelade samtal som kanske allra tydligast visar på öppningar mot en växande medvetenhet om läsningen som just en medskapande handling.

Ett alternativt begrepp

Här finns alltså några analytiska ingångar som kunde vara intressanta att utforska vidare. Samtidigt skaver empirin och teorierna betänkligt mot varandra i flera avseenden. Tyngst väger i min uppfattning invändningen att ingen av de föreslagna kategorierna direkt kan peka ut det förhållningssätt som trots allt är mest framträdande i excerptet, nämligen uppmärksamheten på det egna tänkandet under läsningens gång. En sådan processmedvetenhet, vilken framträder på flera ställen i de inspelade samtalen, innebär inte automatiskt att uppmärksamheten också omfattar läsningen som medskapande handling, vilket alltså är kännetecknande för

Ryans interaktiva läsart. Den har heller inte någon tydlig koppling till att se texten eller enskilda textelement som betydelsebildande på det sätt som avses i Riffaterres semiotiska läsart. Läsarna koncentrerar sig istället på berättelsens referentiella innehåll, men inte genom att dröja kvar i fiktionsvärlden, utan genom att begrunda den kognitiva akt som frambringar den.

Jag vill därför istället hävda att de tillämpar en *metakognitiv* läsart. Med detta menar jag ett sätt att läsa i vilket läsaren riktar uppmärksamheten mot sitt eget tänkande under läsningens gång. Det kan handla både om en begrundan av *hur* texten verkat på läsaren eller på läsarens tänkande i något avseende. Men det kan också, som i Ryans interaktiva läsart, handla om reflexioner över den egna rollen i konstruktionen av texten. I de samtal jag spelat in visar sig den metakognitiva läsarten vanligen i form av ett tal om så kallade inre bilder som deltagarna menar att läsningen frammanar. I några fall, som i excerptet ovan, utgörs det också av diskussioner om *hur* texten konstruerar sin läsare, vilket alltså är något kvalitativt annorlunda än att tala om en specifik läsares tänkande.

Jag uppfattar att en definition av det slaget ger en tydligare bild av vad som försiggår i samtalen och empirin behöver därför inte tvingas in under en på förhand bestämd teoretisk definition till vilken den egentligen inte passar. Genom att tala om metakognitiv läsart lyfter man fram inte bara en aspekt av läsprocessen som många andra läsartsmodeller lämnar obemärkt, utan också ett angeläget mål för undervisningen. Såväl receptionsteoretiska perspektiv som empiriska studier talar för vikten av att undervisningen bidrar till att göra elever uppmärksamma på den egna läsprocessen och på de personliga och socialt situerade förutsättningarna för meningsskapandet.²⁵ Samtidigt rymmer den befintliga praktiken flera svarta boxar av vanetänkande, som ofta passerar utan en kritisk och didaktisk begrundan. Vad menar vi till exempel när vi talar om läsarens »inre bilder«? Hur relaterar sådana vanligen intuitiva

sätt att gestalta läsprocessen till aktuell teori- bildning, till möjligheterna till utveckling av en sammansatt läsförmåga et cetera? Vad är det för slags läsarter som orienterar läsaren inte bara mot litterära texter som intriger och budskap utan också som utgångspunkter för självreflexion och självöverskridande av det slag Sørensen syftar på? Sådana frågor accentuerar behovet av en terminologi som fångar bland annat metakognitiva aspekter av litteraturläsningen, och det gör det också angeläget att studera och diskutera metakognitiva funktioner i den befintliga och den möjliga praktiken.

I flera av de äldre läsartsteoretiska modellerna utgör metakognitionen en del av förutsättningarna för att skilja den referentiella från den tolkande läsformen. Liksom Riffaterre ovan menar Eco att den kritiska läsarten är en »analysis of its own interpretive procedures«. ²⁶ En liknande beskrivning ges av en för svensk litteraturdidaktik inflytelserik teoretiker som Karlheinz Stierle. ²⁷ Hos dessa forskare är det metakognitiva perspektivet emellertid inbakat i en avancerad textanalys, som av naturliga skäl gör begreppen svåra att applicera på tonårselevens empiriska läsningar. Samtidigt finns det anledning att uppmärksamma och att kunna benämna de förhållningssätt hos läsarna som innebär en ökad medvetenhet om den egna läsprocessen och som på olika sätt signalerar övergången från en referentiell hållning.

Konklusioner

Jag prövade alltså Rosenblatts läsartsbegrepp som analytiskt verktyg på den ovan citerade samtalssekvensen och på flera andra i materialet. Även om de blev tillämpliga i ett par sammanhang tycktes ett flertal dimensioner av elevernas läsning, liksom många didaktiskt intressanta poänger, gå regelmässigt förlorade. Detta menar jag också har kännetecknat svenska receptionsanalyser under en längre period. Begränsningen vid ett enskilt analysverktyg

riskerar att bidra till en föreställning om att svensklärare bara har att välja mellan undervisning som premierar antingen efferenta eller estetiska läsarter. Särskilt allvarligt blir detta i förhållande till de blivande lärarna på svensklärarutbildningen, eftersom det måste ses som en grov förenkling av både receptionsteorins och litteraturundervisningens möjligheter. Med läsartsbegrepp från Riffaterre och Ryan kunde jag lyfta fram andra sorters spänningar och andra pedagogiska möjligheter med litteratur-samtalandet, samtidigt som dessa begrepp i sin tur bidrog till andra sorters analytiska läsningar.

Lösningen stod därför till att hitta nya sätt att beskriva den befintliga praktikens läsarter. Det är också inom det här området som min förhoppning på den framtida svenska litteraturdidaktiska forskningen och receptionsforskningen ligger: att den ska söka sig vidare bortom de redan alltför ofta reproducerade modellerna såsom Lars-Göran Malmgrens tre ämneskonceptioner, Rosenblatts läsartsbegrepp eller Kathleen McCormicks repertoarmodell. ²⁸ Litteraturdidaktiken borde utgå från den empiri som man intresserar sig för och *skapa* teori istället för att träget klistra redan etablerade etiketter vid nya läsningar och klassrumsaktiviteter. Själv kommer jag vid sidan av den metakognitiva läsarten att föreslå ytterligare fem läsartsbegrepp, som jag menar har bättre precision när det gäller unga människors empiriska läsning än vad de gamla textteoriernas läsartsbegrepp har. Dessa sex läsarter står visserligen inte för några hittills i grunden okända perspektiv på litteraturläsning som fenomen, men sammanförda som skiftande och på samma gång av varandra ömsesidigt beroende aspekter av empirisk läsning i klassrumsmiljö föreställer jag mig att de utgör ett angeläget tillskott till den litteraturdidaktiska forskningen. Inte bara blir de adekvata för att kartlägga förekommande förhållningssätt eller normeringar i undervisningen, utan också för att peka på möjligheterna till nya varierade sätt att läsa, diskutera eller på andra sätt behandla litteraturen i klass-

rummet. Att skapa nya läsartsbegrepp blir alltså både ett sätt att belägga den befintliga praktiken och att visa på didaktiska möjligheter för den kommande. Lyckas mina sex begrepp inte med det borde de åtminstone reta någons lust att uppfinna andra (och kanske mer stringent utformade) begrepp med vilka läsprocessen och undervisningens olika objekt kan beskrivas.²⁹

1. Birte Sørensen, *Litteratur – förståelse og fortolkning*, Köpenhamn: Alinea, 2001, s. 11.
2. Se t.ex. Staffan Thorson, *Den dubbla receptionen: Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, 2005; Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007.
3. För en diskussion om lärandeobjekt («object of learning») se Ming Fai Pang & Ference Marton, »Beyond ‘lesson study’ – Comparing two ways of facilitating the grasp of economic concepts«, i *Instructional Science*, vol. 31, 2003, s. 181 f.
4. För forskning om skrivuppgifter se James D. Marshall, »The Effects of Writing on Students’ Understanding of Literary Texts«, i *Research in the Teaching of English*, 1987:1, s. 30–36; Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester & New York: Manchester University Press, 1994; Sten-Olof Ullström, »Läroboken som lärare: Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan«, i Anders Sigrell (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, Umeå: SMDI, 2007, s. 125–145. För forskning om litteratursamtal se Susan Hynds, »Talking Life and Literature«, i Susan Hynds & Donald I. Rubin (red.), *Perspectives on Talk and Learning*, Urbana: NCTE, 1988, s. 163–178; Doralyn Roberts & Judith Langer, *Supporting the Process of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion*, Albany, New York: CELA Report Series 2.15, 1991; Anna O. Soter, Ian A.G. Wilkinson, P. Karen Murphy, Lucila Rudge, Kristin Reninger, Margaret Edwards, »What the Discourse Tells Us: Talk and Indicators of High-Level Comprehension«, i *International Journal of Educational Research*, vol. 47, 2008, s. 372–391.
5. Se t.ex. Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast, *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, New York: Teachers College Press, 1997.
6. Se bland annat Louise Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1978; W. Randolph Tate, *Reading Mark from the Outside: Eco and Iser Leave Their Marks*, San Francisco: International Scholars Publications, 1995; Umberto Eco, *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington: Indiana University Press, 1979.
7. Eco, *The Role of the Reader*, 1979, s. 51 f.
8. Jfr den relation mellan läsart, text och respons som definieras av Christian Mehrstam i *Textteori för läsforskare*, Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet, 2009.
9. Se Eco, *The Role of the Reader*, 1979; Michael Riffaterre, *Semiotics of Poetry*, Bloomington: Indiana University Press, 1978; Bo Steffensen, *När barn läser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*, København: Akademisk forlag, 2005; Russel Hunt & Douglas Vipond, »Crash-Testing a Transactional Model of Literary Reading«, i *Reader: Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, vol. 14, 1985, s. 23–39.

10. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, 1978, kap. 3.
11. Lars-Göran Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 1997.
12. Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet*, 1997, s. 75.
13. Gunilla Molloy, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 125f, 129.
14. Thorson, *Den dubbla receptionen*, 2005, s. 16.
15. Stig-Börje Asplund, *Läsning som identitetsskapande handling: gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojckars litteratursamtal*, Karlstad: Karlstad University Studies 2010:4, 2010, s. 88.
16. Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet*, 1997, s. 75.
17. Se t.ex. Robert Probst, *Response and Analysis: Teaching Literature in Junior and Senior High School*, Portsmouth: Heinemann, 1988; Lee Galda & Lauren A. Liang, »Literature as Experience or Looking for Facts: Stance in the Classroom«, i *Reading Research Quarterly*, 2003:2, s. 268–275.
18. Christian Mehrstam, »3xBaudelaire: främlingar, kadaver och korrespondenser i forskning och handböcker för gymnasium och universitet«, i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 505–538.
19. Undersökningen ligger till grund för mitt avhandlingsarbete, som syftar till att skapa en djupare förståelse av på vilket sätt litteratursamtalen kan bidra till att utveckla elevers reception av litterära texter, dvs. det handlar om relationen mellan samtalsprocess och läsprocess.
20. Riffaterre, *Semiotics of Poetry*, 1978, kap. 1.
21. Marie-Laure Ryan, *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Baltimore & London: Johns Hopkins University Press, 2001.
22. Se t.ex. Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden, Mass.: Blackwell Pub, 2008.
23. Konstruktionen av nya begrepp kan förstås inte bli helt oberoende vare sig av teoretiska eller ideologiska kategoriseringar som följer av tidigare forskning. Det är dock en väsentlig skillnad på att betrakta empiriska läsningar med utgångspunkt i redan teoretiskt grundade läsartsbegrepp och att själv utforma sådana begrepp som bäst beskriver de empiriska läsningar man dokumenterat.
24. Majgull Axelsson, »Över spåret«, i *Färdlektyr 2002*, Västtrafik, 2002, s. 26–35.
25. Se t.ex. Dennis J Sumara, »Fictionalizing Acts: Reading and the Making of Identity«, i *Theory into Practice*, 1998:3, s. 203–210; Gregory Schraw & Roger Bruning, »Readers' Implicit Models of Reading«, i *Reading Research Quarterly*, 1996:3, s. 290–305.
26. Eco, *The Role of the Reader*, 1979, s. 205.
27. Karlheinz Stierle, »The Reading of Fictional Texts«, övers. från ty. Thekla Zachrau & Inge Crosman, i Susan R. Suleiman & Inge Crosman (red.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. Princeton: Princeton University Press, 1980, s. 83–105.
28. Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisningen i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur, 1996; Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester & New York: Manchester University Press, 1994.
29. De resterande fem begreppen kommer att presenteras och definieras i min avhandling, som beräknas utkomma i början av 2011.

Nyckelord: läsart, Rosenblatt, litteraturundervisning, receptionsteori, metakognition

Keywords: form of reading, Rosenblatt, literature instruction, reception theory, meta-cognition

Summary

Forms of Reading as an Analytical Tool – Restraint or Refinement?

This article discusses a current problem in the research of literary reading and of literature instruction. Which theoretical models are needed in order to describe and to understand the different practices of reading and teaching literature in school? The theoretical concept in focus is *form of reading* (Swedish *läsart*), which points to the reader's particular way of discerning the text. I begin by examining some of the consequences of a long-standing, almost habitual, application within Swedish research on literature instruction of a single theoretical perspective on forms of reading. This perspective is taken from Louise Rosenblatt and involves the orientations of reading which she calls *aesthetic* and *effere*nt reading. My initial discussion is thus bears upon the problems generated by this kind of theoretical conformity.

In order to broaden the range of theoretical terminology with which students' reading and teachers' teaching might be analyzed my own initial idea was to suggest and apply empirically two different perspectives on forms of reading, stemming from Michael Riffaterre and Marie-Laure Ryan. However, since these models, like many others, are wrapped up in complex text theories with implied readers, whose interpretive operations have little resemblance with the interpretive strategies expected from teenage readers in school, even this approach seemed less productive. What we need instead – and this is my main point –, when it comes to examining the different forms of reading advocated in the classroom, is to theorize the practices of reading rather than to abide by already conventional understandings. By reference to the literary orientations in a short sequence from a literature discussion in eighth grade I suggest the term *meta-cognitive* form of reading.

Michael Tengberg

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Göteborgs universitet

michael.tengberg@lir.gu.se