



TFL

TIDSKRIFT FÖR LITTERATURVETENSKAP
2010:3-4 LITTERATURVETENSKAP
OCH DIDAKTIK

TIDSKRIFT FÖR LITTERATURVETENSKAP

Redaktör & ansvarig utgivare: Maria Jönsson

Biträdande redaktör: Anders Öhman

Redaktion: Annelie Bränström Öhman, Christo Burman, Kristina Fjelkestam (recensionsansvarig), Ragnar Haake, Elisabeth Hästbacka, Cecilia Lindhé (recensionsansvarig), Maria Löfgren, Anders Persson (kassör & prenumerationsansvarig)

Redaktionsråd: Claes Ahlund (Mittuniversitetet), Eva Hættner Aurelius (Lund), Camilla Brudin Borg (Göteborg), Mats Malm (Göteborg), Anders Mortensen (Lund), Dag Nordmark (Karlstad), Anders Olsson (Stockholm), Margareta Petersson (Växjö), Anders Pettersson (Umeå), Torsten Pettersson (Uppsala), Lars-Åke Skalin (Örebro), Rikard Schönström (Lund), Boel Westin (Stockholm), Anders Öhman (Umeå)

Institutionen för kultur- och medievetenskaper, Umeå universitet
901 87 Umeå · Tel: 090-786 59 61

TFL på internet: <http://ojs.ub.gu.se>

hemsida: www.kultmed.umu.se/forskning/tidskrifter-och-serier/tidskrift-for-litteraturvetenskap/

e-post: tfl@littvet.umu.se

Tidskriften stöds av Kulturrådet och Vetenskapsrådet.

Tidskriften ges ut av Föreningen för utgivandet av Tidskrift för litteraturvetenskap, Lund.
Medlemskap i föreningen kan erhållas mot en avgift av 10 kr.

Omslag: Lage Lindell, muralmålning Umeå universitet (1970–72), detalj.
© Lage Lindell/BUS 2008, Foto: Eva Skåreus

Omslag, form: Eva Skåreus

Illustrationer: Sofia Agronius

Grafisk form, inlaga: Jesper Tullback, jesper@tullback.se

Sättning: Richard Lindmark

Tryck: Fyris-Tryck AB

ISSN: 1104-0556

2010:3-4

Litteraturvetenskap och didaktik

Att läsa Lolita på lärarutbildningen	5
Magnus Persson	
Läsningens disciplinering	17
Jenny Bergenmar	
Att läsa människor	27
Margareta Petersson & Annette Ärheim	
Fokus på fiktionen stoppar mordet på mozart!	39
Örjan Torell	
Världen slutar med dig	47
Christian Mehrstam	
Läsa normalt	59
Peter Degerman & Anders Johansson	
Dialogisk diskursanalys	71
Atle Skaftun	
Läsarter som analysredskap	81
Michael Tengberg	
Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?	91
Pär-Yngve Andersson	
Narrativ kompetens	107
Stefan Lundström & Christina Olin-Scheller	
Värdefull eller värdelös?	119
Caroline Graeske	
Varför läsa litteratur – i Ryssland?	133
Karin Sarsenov	
Svenskämnet i skärnkulturen	153
Per-Olof Erixon	
»All pedagogisk konst är dålig konst – och all god konst är pedagogisk«	165
Ulf Boëthius	
*	
Fransk litteratur i Sverige 1830–1900	179
Annika Mörte Alling	
Recensioner	193
Leif Dahlberg, Carin Franzén, Camilla Flodin, Anders Johansson, Kristin Järvstad, Anders Larsson, Maria Lival-Lindström, Bjarne Markussen, Erik van Ooijen, Jørgen Veisland,	
Medverkande	207

Från redaktionen

År 2002 gav TFL ut ett temanummer om didaktik. Det är slående hur det litteraturdidaktiska fältet expanderat sedan dess. Å ena sidan avtecknar sig litteraturdidaktiken som ett alltmer självständigt forskningsområde, å andra sidan letar sig de didaktiska perspektiven alltmer in i litteraturvetenskapen generellt. Frågorna om vad, hur och varför vi läser, utbildar och forskar är ständigt levande och har kanske blivit än mer angelägna i en tid då humaniora och litteraturvetenskap famlar efter legitimitet och existensberättigande. Dessa frågor diskuteras livligt i detta dubbelnummer som också är Umeå-redaktionen sista. Den inledning till temat som följer är skriven av Anders Öhman som hållit i rodret det här numret. Vi tackar för oss och önskar redaktionen i Lund lycka till!

Maria Jönsson & Anders Öhman

INLEDNING

I sin inflytelserika essä *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism* från 1984 påminner Fredric Jameson om att föreställningen om litteraturens autonomi, som karakteriserar både romantiken och modernismen, bara har ett par hundra år på nacken. På 1700-talet, påpekar Jameson, var det självklart att litteraturen hade en didaktisk och kognitiv funktion. I postmodernismen såg Jameson en renässans för denna litteraturens förmåga att bidra med det han kallade en kognitiv kartläggning av världen.

I själva verket fanns det inte ens under högmodernismens 1900-tal någon självklar motsättning mellan föreställningen om litteraturens autonomi och didaktiken. För en författare som Bertolt Brecht var exempelvis litteraturens didaktiska dimension helt central. Än mindre kan man tycka att litteraturvetenskap och didaktik som akademiska ämnen skulle vara främmande för varandra. I ämnet litteraturvetenskap är naturligtvis både hur man undervisar om litteratur och teorier om hur man läser helt centrala.

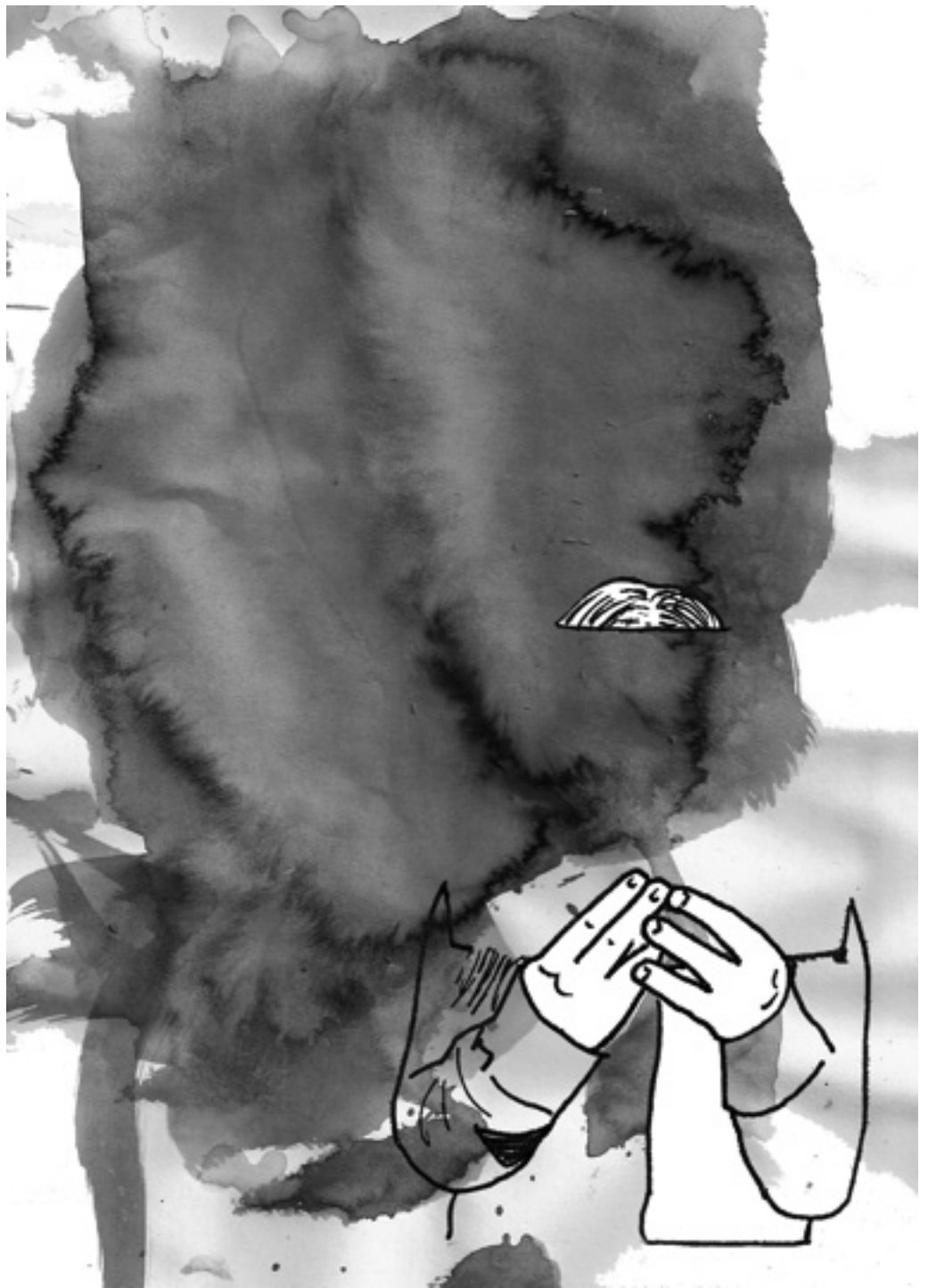
Ändå måste man konstatera att didaktiken haft en ringaktad och tämligen marginaliserad ställning i det akademiska ämnet litteraturvetenskap. Det finns troligen flera skäl till detta. Ett är misstanken att litteraturdidaktiken innebär ett slags reduktionism som tvingar in det litterära verket i enkla mallar och pedagogiska former, samtidigt som kurser inom lärarutbildningen betraktats som mer anpassade och förenklade än de fristående kurserna i litteraturvetenskap. Det har emellertid även funnits en stark misstro bland verksamma lärare på fältet och inom lärarutbildningen mot ämnet litteraturvetenskap. Vad har litteraturvetarna känt till om verkligheten ute på skolorna? Vad har den litteraturhistoria och litteraturteori som lärts ut i litteraturvetenskapen haft för relevans för det didaktiska arbetet?

De senaste åren kan man skönja en förändring av denna ömsesidiga misstro mellan litteraturdidaktiker och litteraturvetare. Det beror naturligtvis till en del på krassa ekonomiska omständigheter. Lärarutbildningen har blivit viktigare än tidigare för att garantera fortlevnaden av ämnet litteraturvetenskap när den humanistiska forskningen och utbildningen överhuvudtaget är hotade. Ett liknande hot riktas emellertid idag även mot litteraturens ställning i skolan i den nya läroplanen för grundskola och gymnasium. I en tid när det framför allt är forskningens och utbildningens »nytta« och mätbarhet som premieras, har det blivit viktigare att ta fasta på det som förenar i kampen mot en gemensam fiende.

När litteraturläsningen inte är lika självklar, och man måste försvara den, blir den didaktiska dimensionen mer angelägen. Man kan se denna utveckling i titlarna till litteraturvetenskapliga verk de senare åren, som exempelvis *Why Literature Matters*, *Varför läsa litteratur?*, *The Uses of Literature*, *Läsa bör man?*

Flera av dessa uppehåller sig vid hur litteraturläsning går till och vad den innebär. Intresset för litteraturen i sig går således inte att separera från intresset för att förmedla litteraturen. Lite tillspetsat kan man därför säga att om didaktikerna idag tenderar att bli mer teoretiska, blir även teoretikerna mer didaktiska.

I detta nummer av *TFL* finns ett brett spektrum av artiklar. En del berör förhållandet mellan litteraturvetenskap och didaktik, andra olika läsararter och hur man förhåller sig till berättande i nya medier. Det är vår förhoppning att numret kan bidra till att utveckla och stärka det ömsesidiga beroendet mellan litteraturvetenskap och didaktik.



ATT LÄSA LOLITA PÅ LÄRARUTBILDNINGEN

av Magnus Persson

Det är torsdag förmiddag och svenskläro- studenterna börjar dropa in i lektionssalen. De går sin sjätte termin och skall bli lärare i förskolan eller i grundskolans tidigare år. De är 28 till antalet, 26 kvinnor och 2 män. Delkursen heter »Kultur, identitet, samhälle« och har som övergripande syfte att introducera och tillämpa kulturanalytiska perspektiv på ett brett spektrum av texter. Särskilt fokus läggs vid representationer av genus, etnicitet, klass och generation. På schemat denna torsdag står en diskussion av Vladimir Nabokovs roman *Lolita* (1955).¹ Det småpratats vid borden och läraren, som är jag, plockar bland sina papper med lektionsförberedelser. Fast alla inte har kommit till ro kan en av studenterna, Assia, inte hålla sig längre och utbrister »Varför skall vi läsa den här?« Jag anar att hon tycker den är hemsk och ber henne förklara närmare. Hon svarar:

Assia: Det är beskrivningen, beskrivningen av en tolvåring. Självt har jag en tolvåring hemma och det blev svårt för mig att läsa vidare. Det tog för mig evigheter att läsa färdigt den här boken [småler den demonstrativt i bordet].

MP: Du låter arg.

Assia: Ja jag är arg faktiskt. Jag var jättearg när jag hade börjat läsa den här boken.

MP: Men är det på grund av handlingen?

Assia: Ja. I språket den är väldigt bra, men det han beskriver ...

MP: Alltså, du blev onekligen väldigt starkt berörd av den. Alltså, detta är ju något som många läsare har reagerat på. Den handlar ju trots allt om en pedofil.

Assia: Det som är intressant är att han hela tiden uppmuntrar läsaren att läsa vidare [...] Han vet, han är medveten om att man inte orkar läsa boken annars [...]

MP: Men tycker du han lyckas med det?

Assia: Ja.

Assias redogörelse för de starka känslor som romanen väckte blev startskottet för en intensiv diskussion vars innehåll sträckte sig långt utanför ett litteratursamtal i snäv mening. Studenterna hade uppenbarligen blivit berörda och provocerade av romanen. En av de frågor jag bett dem fundera över inför lektionen, i en kort skriftlig reflexion, var vilka argument för och/eller emot att läsa Nabokovs roman inom ramen för svenskläro- utbildningen de ville lyfta fram. Utifrån deras texter och deras inlägg på lektionen kan man se ett brett spektrum av olika åsikter och argument. Samtalet om *Lolita* blev verkligen ett samtal om denna roman, men också ett samtal om vilken litteratur som platsar på en svenskläro- utbildning och varför.

Frågan om det litterära urvalet kommer i denna artikel att behandlas från ett något ovanligt perspektiv. Jag vill hävda att det alldeles för sällan blir en fråga om risktagande. Vad händer när man som lärare medvetet väljer litteratur som man kan misstänka kommer att uppröra och provocera sina studenter? Vilka didaktiska – och etiska – möjligheter och svårigheter aktualiseras? Vilken litteratur som kan ha provocerande effekter är naturligtvis svårt att förutsäga. Men litterära texter som kraftigt utmanar ved-

ertagna moraluppfattningar, som kan framstå som djupt »politiskt inkorrekt«, som närmar sig ämnen omgärdade av tabun (exempelvis sexualitet), och som svårligen låter sig reduceras till någon entydig sensmoral, är enligt min erfarenhet goda kandidater.

Det är viktigt att komma ihåg att litteraturläsningen på svenskläraryrket ofta, liksom läraryrket i sin helhet, befinner sig i en bristfällig situation. Litteraturvetare tycker att utrymmet för »ren« litteraturvetenskap reducerats kraftigt och att de didaktiska inslagen hotar att ta över. Till bilden kan läggas flera undersökningar som visar att man inte längre kan utgå ifrån att blivande svensklärare har ett brinnande intresse för litteratur.² I två aktuella svenska forskningsprojekt påtalas de blivande svensklärarnas skrallade litteraturteoretiska kunskaper och deras bristande förmåga att anlägga estetiska, analytiska och reflekterande perspektiv på det lästa.³ Jag vill med denna artikel inte ifrågasätta dessa resultat, men däremot öppna för en problematisering och nyansering av talet om svensklärarstudenters bristande litterära kompetens.

Följande reflexioner utgår från ett empiriskt material som omfattar en enda lektion.⁴ Det jag kommer att redovisa och diskutera här är alltså bara ett tänkbart scenario – men det pekar i en bestämd riktning: Om textvalet är funktionaliserat och integrerat i ett sammanhållet tema, och texten därtill är av en utmanande och provocerande natur, öppnas möjligheter för ett fruktbart överskridande av gränserna mellan det som Örjan Torell kallar literary transfer-kompetens och performanskompetens, det vill säga mellan erfarenhets- och yrkesorienterade läsarter å ena sidan och estetiskt orienterade å den andra.⁵ Det handlar alltså inte, menar jag, om att hitta den »rätta« balansen mellan dem, utan om att dessa kategorier ibland kan vara så oupplösligt förbundna med varandra att de i praktiken blir svåra att särskilja. Och att det kan vara en bra sak.

Tre analytiska teman kommer att stå i centrum i denna artikel. Det första handlar om hur textens provocerande innehåll framtvingar en

diskussion om litterär form, eller litteraritet om man så vill. Förhållandet mellan det hemska innehållet och den avancerade litterära formen utkristalliserade sig snabbt som ett huvudspår under lektionen om *Lolita*, utan att studenterna hade blivit explicit förberedda på detta av läraren. Detta spår finns antytt redan i det allra första inlägget på lektionen, av Assia, när hon säger att i »språket den är väldigt bra, men det han beskriver...«. Det andra analytiska temat handlar om den provocerande litterära textens möjligheter och svårigheter i svenskläraryrket. Hur kan man som litteraturdidaktiker och lärarutbildare förhålla sig till den »prakticistiska« och instrumentella hållning som många studenter ger uttryck för? Det tredje temat kretsar kring frågan om litteraturvalet måste vara i samklang med skolans och samhällets »värdegrund«, det vill säga måste den vara god (i både estetisk och etisk bemärkelse)?

Textens litteraritet: Den förföriska formen och det fruktansvärda innehållet

I Assias inledande kommentar sker en omärklig övergång från erfarenhetsanknytning (literary transfer-kompetens) till estetisk uppmärksamhet (performanskompetens). Bokens huvudperson, pedofilen Humbert Humbert, övertalar, som Assia noterar, med jämna mellanrum den förmodat motvillige eller upprörde läsaren att läsa vidare. Flera andra studenter hakar på denna tråd. Lovisa säger:

Lovisa: Det är ju det han vill och det är det som gör den så genialisk, att han liksom med språket kan få dig att inte sluta läsa [...]

MP: Du försvarar romanen?

Lovisa: Jag tycker den är jättebra. För mig så är den faktiskt väldigt mycket bara språk. Alltså det

är det som gör att han lyckas manipulera med språket som han gör. Han är oerhört skicklig.

MP: Men varför tror du han gör det?

Lovisa: Det är väl en författarens största utmaning kanske, att kunna manipulera med språket. För det är liksom hela tiden innehåll – språk i kontrast mot varandra. Ofta är det ju så att man försöker få ihop dom två, men här försöker han liksom segregera dom.

[...]

MP: Men du ser inga problem eller risker med att man blir så förförd av det språkliga att man så att säga sväljer innehållet?

Lovisa: Jo, alltså det är klart. Men sen är det klart att man tycker den är vidrig. Jag tycker samtidigt det är oerhört fascinerande, det är intressant att kunna se inifrån en psykopats, eller vad man nu ska säga att han är, ögon. Och det kanske är någonting som vi måste veta.

Att man som läsare snärjs av berättarens förföriska språk trots det motbjudande innehållet är en vanlig studentreaktion:

The most problematic aspect of *Lolita* for many students – especially women students – was their enthrallment with Humbert's language and literariness and their identification through much of the novel with his point of view. Many students thought the novel's subject matter – pedophilia – was shocking but were surprised that they were not shocked by Humbert's confessions; some found their own lack of shock rather shocking.⁶

Lovisas entusiastiska utläggning pekar inledningsvis mot en utpräglad estetisk läsart. Romanen är för henne »väldigt mycket bara språk«, ett starkt påstående som kan leda tankarna till en rad olika textnära och formalistiska inriktningar inom litteraturteorin. Hon uppmärksammar också den konsekventa spänningen, eller »segregeringen« som hon uttrycker det, mellan form och innehåll och lyfter fram detta som ett av textens särdrag. Det är en avancerad iakttagelse, med direkt bäring på textens litteraritet. Efter min följdfråga kan man emellertid ana en viss reträtt från den tidigare positionen och läsarten. Inifrånperspektivet på en psykopat är inte bara intressant utan något som »vi måste veta«, där »vi« skulle kunna tolkas som människor i allmänhet, men också

snävare som vi blivande pedagoger. I vilket fall sker en rörelse eller öppning mot literary transfer och kopplingar till värden som inte är strikt inomlitterära. I produktiva litteratursamtal är sådana pendlingar ofta regel snarare än undantag. Det avgörande är givetvis vilken karaktär dessa pendlingar har. Målet bör vara att de olika kompetenserna understödjer, fördjupar och problematiserar varandra – vilket jag menar att de gör i de exempel som hittills anförts.

Lovisa gör lite senare en annan iakttagelse som kommer att engagera flera av studenterna, nämligen att Humbert Humbert hela tiden försvarar sig och sitt beteende: »Han får det att framstå som naturaliserat.« Jag följer upp med att säga att han försvarar sig på flera olika sätt, till exempel genom att spela på sin bildning och hänvisa till kulturer och framstående författare som intagit en syn på pedofili som ligger närmare hans egen. Markus tar fatt i en annan tråd: »Samtidigt som han försvarar sig har han en förståelse för att läsaren, den som betraktar historien, kanske tycker att det är ett vidrigt beteende.« Uppbackad av ett par andra studenter fortsätter han: »Han har en självdistans och möjlighet att se utifrån övriga omgivningen och deras tankar [...] Han påvisar att han skulle ha något slags empati någonstans [...] Men det känns inte som en känslomässig förankrad empati.« Markus inlägg ligger nära texten och pekar ut två olika typer av självdistansering hos Humbert Humbert – i förhållande till läsaren utanför fiktionen och i förhållande till andra karaktärer i fiktionen.

Berättarens trovärdighet, en återkommande fråga i kommentarerna till romanen genom åren, ifrågasätts också av studenterna. Olle pekar på att man inte kan veta om Humbert talar sanning när han till exempel beskriver Lolitas mamma och hennes mindre smickrande egenskaper. »Han vill visa upp sig själv i bättre dager genom att demonisera omgivningen«, säger han. Zena hakar på och menar att Humbert är extremt intelligent och till exempel finner stort nöje i att dupera de psykologer han tvingas

möta. »Men han har absolut inga känslor. Jag tror inte ens han är förälskad i *Lolita* utan det är bara just det att hon är tolv«, fortsätter hon. Jag frågar hur äkta Humberts omvändelse på slutet är – och olika ståndpunkter, med hänvisningar till texten, förs fram: från att ångern verkligen är äkta, till att det bara är ännu en kalkylerad rökriddå.

Efter pausen tar diskussionen en annan vändning. I efterhand utkristalliserar sig ett tydligt block som ägnas åt frågor om vad som är ett relevant textval och innehåll i svensklärarutbildningen. Den diskussionen återkommer jag till i nästa avsnitt. Jag skall först göra några korta nedslag i lektionens andra hälft efter pausen. Då stod frågor om romanens representationer av genus, klass, etnicitet och generation i centrum.

Första inlägget om genusrepresentationer levereras av Vilma och leder till högljudda skratt: »Alla män är äckel«. Hon förtydligar snabbt att utsagan handlar om män i romanen *Lolita*. Sanna menar sig ha sett ett mönster och ger också ett konkret exempel från romanen; att kvinnor beskrivs genom sitt utseende och män genom sitt yrke. Detta leder till en mer allmän diskussion av könsstereotyper där män bland annat förknippas med handling och förnuft och kvinnor med passivitet och känslor. Fler exempel från romanen går igenom och efter en stund säger Lovisa: »Jag undrar om han kanske gör det här medvetet.« Det är ett av flera exempel under lektionen på hur det är studenterna som tar initiativet till att nyansera och komplicera bilden av romanen. Jag hakar på med ett citat som jag kallar »en guldgruva för kulturanalys«, där »representationer av klass, genus och etnicitet smälter samman«:

Jag upptäckte att hon intellektuellt sett var en avskyvärt konventionell liten flicka. Smäktande het jazz, folkmusik, sliskig glass med varm chokladsås, musikaler, filmtidningar och så vidare – detta stod uppenbarligen överst på hennes lista över saker att tycka om. [...] Med en sorts himmelsk tillit trodde hon på varenda

annons och vartenda råd som förekom i *Movie Love* eller *Screen Land* [...] Om skylten till ett kafé tillkännagav »Iskalla drycker« drogs hon automatiskt dit, trots att alla drycker överallt var iskalla. Det var till henne som annonserna vände sig: den ideala konsumenten, subjekt och objekt för varenda vilseledande affisch. (s. 198 f)

På frågan vad som brukar få bära upp eller inkarnera den dåliga smaken dröjer det inte länge förrän en student svarar »Kvinnor«. Diskussionen som följer kretsar bland annat kring *Lolita*, och i förlängningen kvinnan, som symbol för amerikansk masskultur och dålig smak – i kontrast mot den europeiska högkultur Humbert representerar. Jag försöker sätta in dessa tankefigurer i en lite större kontext och lyfter fram några återkommande drag i diskursen om masskulturens »kvinnlighet«: det känslomässiga och oförnuftiga, det impulsstyrda, det ytliga. Sedan kastar jag, inspirerad av Lovisa, ut följande problemställning: »Frågan är återigen: Gör Nabokov detta medvetet, alltså han överdriver?« En av studenterna, Irina, är bestämd på den punkten och kopplar direkt till det citerade stycket ovan:

Det ger ju inte honom bara bonus liksom, att han är välutbildad. Egentligen är han ju rätt patetisk, att han tycker att hon är så obegåvad. Men egentligen är det ju han som är löjlig genom sin dragning till en liten flicka, ett barn [...] Jag tror verkligen att Nabokov tänkt igenom allt han skrev i sin roman och man får också en avsmak för honom [Humbert] att här står han och raljerar över en flicka [...] Han försöker bekräfta sig på hennes bekostnad och det är ju inte till hans fördel, så just det stycket ...

Jag hade tidigare använt *Lolita* i en kurs för forskarstuderande. Varken då eller nu hade jag bekantat mig med den väldiga forskningen om Nabokov. När jag senare började botanisera lite grand upptäckte jag flera spår i forskningen som också berörts insiktfullt av mina lärarstudenter, fast den teoretiska vokabulären många gånger saknades. Några av dessa spår var övertalningskonsten i romanen, förhål-

landet mellan form och innehåll, genusrepresentationer, förhållandet till den amerikanska masskulturen.⁷

Om jag skall försöka sammanfatta de delar av lektionen jag berört så här långt ger de knappast några belägg för en anmärkningsvärt underutvecklad litterär kompetens hos lärarstudenterna. I Torells, Kårelands och Thorsons projekt påtalas som sagt ofta studenternas bristande performanskompetens. Som en viktig del av denna kompetens anförs förmågan att använda litteraturvetenskapliga begrepp. De svenska nyblivna lärarstudenterna i Torells studie utmärker sig till exempel genom att inte ens kunna uppvisa en rudimentär sådan begreppsapparat.⁸ Men är verkligen ett explicit och flitigt bruk av facktermer ett nödvändigt villkor för den estetiska erfarenheten? Rosenblatt är tydlig på denna punkt när hon skriver att »en sådan känslighet för författarens teknik utvecklas eller manifesteras inte nödvändigtvis bäst genom en etikettering av litterära tekniker eller en analys av litterära former».⁹

Lika lite som Rosenblatt vill jag emellertid förminska den med teoretiska begrepp förankrade textanalysens värde. Frågan handlar snarare om när, hur och varför den tas i bruk. Det lektionsförlopp jag här beskrivit utvecklade sig på flera sätt annorlunda än jag planerat. I kursens mål ingick just att kunna applicera både litteraturvetenskapliga och kulturanalytiska begrepp på texter av olika slag. Det var även planen för denna lektion. Särskilt en student uttryckte också en frustration när dessa inte dök upp. Visst dök en del begrepp upp efter hand, som opålitlig berättare och distinktionen mellan berättare och författare, men på det stora hela närmade sig studenterna texten på ett mer personligt och inlevelsefullt sätt – utan att den litterära texten själv hamnade ur sikte. Litteratursamtalen präglades av såväl starka känslor som av reflexion och intensiva åsiktsbrytningar.

Provokation och practicism

En litterär text kan utmana och provocera på många olika sätt, genom sitt innehåll såväl som genom sin form. I en undervisningssituation tillkommer andra möjligheter – och svårigheter, inte minst i en lärarutbildningskontext. I en av studenternas skriftliga reflexioner inför lektionen återfinns följande svar på min fråga »Vilka argument för och/eller emot att läsa Nabokovs roman *Lolita* inom ramen för svensk lärarutbildningen skulle du vilja lyfta fram?»

Efter att ha läst boken *Lolita* ser jag tyvärr inte meningsfullheten med att ha den som kurslitteratur på en lärarutbildning som riktar sig mot förskola och grundskolans tidiga år. När jag först började läsa boken och det i inledningen stod att »Lolita borde få oss alla – föräldrar, socialarbetare, pedagoger – att med en större vaksamhet och framsynthet ägna oss åt uppgiften att fostra en bättre generation i en tryggare värld« kändes boken innehållsmässigt relevant för kursen. Den handlar trots allt om barn och pedofili som tack och lov är något ovanligt men trots allt är något som pedagoger/lärare måste vara vaksamma för. Tyvärr fick jag enbart en obehaglig och äcklande känsla av att ta del av en (fiktiv) pedofils tankar, känslor, besatthet och vanföreställningar av ett barn. Positivt är kanske att den frustrationen som boken skapade, över att detta är något som ett barn kan utsättas för, gör att min uppmärksamhet ökar ute i verksamheten. Jag uppfattade dock inte att boken besvarade några frågor om hur pedagoger/lärare skall kunna skydda ett barn från en sådan manipulativ människa. Jag inser att boken är bra skriven och att författaren är skicklig i sitt sätt att föra historien framåt. Han lyckas så väl att jag i början nästan trodde att det var en självbiografi. Därför tycker jag att boken trots allt kan finnas med i kurslitteratur för studenter på högskolan som studerar litteraturvetenskap.

Denna students svar erbjuder en provkarta på den provocerande textens svårigheter i svensk lärarutbildningen. Det överordnade kriteriet för litteraturvalet tycks vara direkt yrkesrelevans. Romanen provocerar för att den inte infriar

detta kriterium. Hindren för att yrkesrelevansen skall uppnås är för denna student flera. Romanens målgrupp har fel ålder – *Lolita* är en roman för vuxna. Det innebär att studentens blivande elever i förskolan och grundskolan aldrig kommer att komma i kontakt med denna roman, och därmed framstår valet av denna text som föga meningsfullt. Ett närbesläktat hinder är att texten inte ger några svar på frågan om hur man som pedagog kan skydda barn från pedofiler. Studenten har uppenbarligen tillämnat det Rosenblatt kallar en efferent läsart, det vill säga sökt efter tydliga budskap eller fakta med direkt användbarhet utanför den konkreta litterära texten.¹⁰ Här finns också klara drag av det Thorson kallar en moralpedagogisk läsart.¹¹ Det är intressant att studenten hänvisar till och citerar romanens förord av en viss »John Ray Jr., Fil. dr.« Förordet förbereder onekligen för just en sådan läsart studenten efterlyser. Problemet är bara att förordet är en del av samma tvetydiga fiktionsvärld som sedan skulle komma att fokuseras under första halvan av lektionen. Texten ger motstridiga läsanvisningar, något som blir särskilt uppenbart i Nabokovs medföljande essä: »Det finns ömma själar som skulle betrakta *Lolita* som meningslös därför att boken inte lär dem något. Jag är varken läsare eller författare av didaktisk skönlitteratur, och trots John Rays påståenden släpar *Lolita* inte på någon sensmoral.«¹² Att romanen inte är någon riktig självbiografi eller faktatext inser studenten, men den efferenta läsarten skymmer den estetiska, vilket utgör ett hinder som samspelar med och förstärks av ett annat, nämligen att romanen är *moraliskt upprörande*. Den framkallar »enbart en obehaglig och äcklande känsla«.

När lektionen började igen efter pausen tog en student, Lotta, direkt upp frågan om romanens relevans för svenskläraryrket, med ett argument som känns igen från den skriftliga reflexionen ovan: det här är inte en bok som våra blivande elever kommer att möta. Lovisa går i polemik och lyfter fram flera argument för att försvara romanens plats i utbildningen: textens

estetiska kvalitet; att den ingår i kanon; att det behövs mer litteraturhistoria i utbildningen; att den lämpar sig för kulturanalys; att den tvingar oss att fundera över varför den väcker så starka känslor. Annika bryter vid ett tillfälle in och protesterar mot det litteraturhistoriska argumentet: »Det är för att vi inte behöver det. Det behövs inte med samma djup.« Jag för in distinktionen mellan bildning och utbildning i diskussionen och försöker prata mig varm för att man också på en professionsutbildning behöver både och. Flera studenter håller med, men jag får också mothugg. Sandra går rakt på sak: »Bildning, det är ju jätteviktigt. Personligen känner jag såhär att jag vill inte ha det i min utbildning.« Sandra förtydligar att det handlar om vad som skall prioriteras när det är så oerhört mycket som skall hinnas med i utbildningen. Frågan om stoffträngsel är ständigt närvarande för studenter och lärarutbildare – och tenderar att, som här, aktualiseras så fort något inte omedelbart kan förstås i termer av direkt yrkesrelevans.

En given bakgrund för studenternas diskussion är det faktum att svenskläraryrket kan beskrivas som skiktad i en »högre« och en »lägre« del, precis som svenskämnet i skolan.¹³ Studenterna är mycket väl medvetna om denna hierarkisering. Det handlar om olika status, menar en student. Kanon och litteraturhistorisk bildning anses inte lika relevant för lärarstudenter med inriktning mot förskola och grundskolans tidigare år. *Lolita* skulle möjligen kunna läsas på gymnasiet, och skulle då platsa på gymnasieläraryrket, men inte hos oss – det är ett sätt att sammanfatta konsekvenserna av denna traditionstyngda praktik för litteraturvalet.

Ur ett traditionellt litteraturvetenskapligt perspektiv skulle hela vår långa diskussion om textvalets relevans förmodligen betraktas som ett misslyckande för litteratursamtalet. Vi hade rört oss för långt bort från den litterära texten. Den ständiga privilegiering av tolkning av texters mening som är disciplinens, inklusive stora delar av receptionsteoriens, doxa utsätts för

en irriterande störning.¹⁴ Jag menar att denna typ av literary transfer inte bara är något som vi till nöds kanske måste acceptera som lärarutbildare, utan vid strategiska tillfällen aktivt uppmuntra. Det litteraturvetenskapliga klassrummet är förmodligen mera »förskonat« från studentfrågor om textvalets nytta och relevans. Men jag tror att litteraturvetenskapen också skulle må bra av ökad självreflexion, inte bara kring textvalet utan om ämnets *didaktiska* dimensioner – där studentperspektivet givetvis måste vara framträdande. För alltför många förknippas begreppet didaktik slentrianmässigt enbart med skolan och inte med den högre utbildningen.

Litteraturvalet och »värdegrunden«

Lolita provocerade alltså genom att utmana studenternas föreställningar om vad som utgör ett relevant litteraturval inom en svensk lärarutbildning. Men tätt sammanvävt med denna provokation är, som vi redan sett flera exempel på, valet av en roman som kan uppfattas som moraliskt tveksam och som kan framkalla mycket starka känslor. Som kommentar till Assias inledande utläggning säger en student att vi som lärare måste kunna förhålla oss till texter vi inte tycker om. Jag kastar ut frågan om en bok måste vara moraliskt god. Efter denna oplanerade introduktion, och min fråga, följde sedan hela den långa diskussion om förhållandet mellan textens form och innehåll som jag försökt ge en bild av. Den litterära textens provocerande natur satte igång ett livligt samtal som i påfallande hög grad kretsade kring litteraritet. Katalysatorn för detta var moralisk upprördhet.

I flertalet av de skriftliga reflexioner som studenterna skrev inför lektionen försvaras faktiskt romanens plats i kursen.¹⁵ I en av reflexionerna uttrycks emellertid en ambivalens som är återkommande:

Diskussionen kring boken och dess innehåll dyker upp i flertalet sammanhang där litteratur har diskuterats. Boken har berört alla jag diskuterat med och de flesta har läst den med »avsmak« för huvudkaraktären och hans »perverse läggning« och beteende. [...] Just den förbjudna sexualiteten får mig att tveka om huruvida boken hör hemma inom ramen för svensk lärarutbildningen. Vad skulle själva syftet vara att använda sig av den har jag frågat mig flera gånger under min läsning. Jag har känt mig både provocerad och irriterad över att ha den på litteraturlistan. Svaret på frågan om den hör hemma på svensk lärarutbildningen måste trots detta bli ja. Ingen bok under utbildningen har hittills lett till så mycket litterära diskussioner som *Lolita* gjort.

Under lektionen ventileras både etiska möjligheter och svårigheter. Till svårigheterna att använda romanen i skolan (gymnasiet) hör, menar Irina, inte så mycket hur eleverna skulle kunna hantera den utan hur en så pass provocerande text skulle kunna motiveras för elevernas föräldrar.¹⁶ På högskolan ser hon inte de problemen på samma sätt. Diskussionen fortsätter:

MP: En annan aspekt av detta är ju att om man väljer texter eller filmer som har ett starkt innehåll som kan göra folk ledsna, arga eller upprörda, då måste man ju som lärare eller som pedagog ha något slags beredskap för det, eller hur?

Irina: Jag tycker definitivt man skall lyfta upp det som är obekvämt och skrämmande, för det är någonting som finns i vår vardag [...] Man skall hjälpa dem [eleverna] in i livet och visa dem att det här är saker som finns i livet. Samtidigt, den här boken, om man tänker efter, är ju bra på det viset att det blir [...] som att man går igenom en mörk resa i sitt inre ... Man märker att vissa gånger man kanske sympatiserar med ... Det är som att beröra sitt mörka jag när man läser sådana böcker. Och det är skrämmande men samtidigt är det bra.

Irina menar att skolan inte skall blunda för det hemska. Hon argumenterar också för att en konfrontation med en provocerande och upprörande text kan generera ett slags katharsiseffekt. Utsagan »Man märker att vissa gånger man kanske sympatiserar med...« anknuter till den grundläggande reaktion som många studenter – och andra läsare – erfarit och som tidigare

diskuterats: att man ser, tvingas se, saker från berättarens/förövarens synvinkel och att man till och med kan känna sympati för honom.

Men frågan kvarstår: Måste litteraturvalet överensstämma med det som i skolans läroplan och svenskämnet kursplaner oproblematiserat benämns samhällets »värdegrund«?¹⁷ Måste litteraturen vara god? Oavsett om svaret blir ja eller nej på dessa frågor infinner sig etiska och ideologiska problematiker som borde hanteras och diskuteras öppet.

En grundtanke bakom litteraturundervisningen, såväl historiskt som idag, är att elever genom att läsa den goda litteraturen själva blir goda människor. Denna starka myt har kunnat fyllas med olika bestämningar av godhet genom historien, från fosterlandskärlek till mångkulturell tolerans. Målet är att omforma och förädla människor i önskvärda riktningar. Vilka dessa riktningar är kan alltså variera, men mekanismerna är desamma.¹⁸ I grundskolans kursplan för svenska artikuleras myten om den goda litteraturen bland annat på följande sätt:

Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden.¹⁹

Genom att läsa litteratur kan man kort och gott bli en demokratisk människa. Men frågan är vilken litteratur som skall tas i bruk för detta projekt. Det ligger nära till hands att tolka kursplanens utsaga som att litteraturvalet skall präglas av explicit anti-rasism, anti-sexism osv. Intressant att notera är hur formuleringarna förutsätter att de värderingar som skall bekämpas är lokaliserade *utanför* litteraturen. Litteraturen själv är god. Det är uppenbart att *Lolita* inte skulle kvalificera sig utifrån detta kriterium, därtill är den för komplex, tvetydig och oroande.

Det finns naturligtvis långt mer raffinerade argument än kursplanens för att använda litte-

raturen i demokratiska syften. Azar Nafisi ger ett sådant i sin bok *Att läsa Lolita i Teheran*:

I de här böckerna jämförs fantasi med empati; vi kan inte uppleva allt som andra har gått igenom, men vi kan förstå till och med de mest monstruösa romangestalter. En bra roman är en roman som visar hur komplicerade de enskilda individerna är och ger utrymme för att låta alla dessa gestalter säga sitt; därigenom kan romanen kallas demokratisk – inte för att den förespråkar demokrati utan därför att den i sig är demokratisk.²⁰

Nafisis poängtering av fantasi och empati påminner om Irinas utläggning om värdet av inlevelse i det mörka som citerades ovan. I båda fallen försvaras *Lolita* på ett sätt som går utanför myten om den goda litteraturen. Samtidigt kan man hävda att även Nafisi och Irina kodar romanen som god (dess demokratiska respektive empatiska potential). Frågan är om det helt går att ta sig ur myten. Många författare och teoretiker som försökt närma sig ondskan, från de Sade till Bataille, har så småningom hamnat i kanon. Även den mest chockerande och upprorande text kan transformeras till något gott. Anders Johansson sammanfattar vad som händer med läsaren efter mötet med en sådan text: »[V]i hittar tillbaka till vår subjektivitet och går berikade ur erfarenheten. Litteraturläsandets automatiska godhet bekräftas ännu en gång.«²¹

Oavsett hur man ställer sig till denna diagnos utgör myten om den goda litteraturen ett mycket stort hinder för en litteraturpedagogik som är beredd att ta risker och sätta sig själv på spel. Då måste också en annan av mytens starka tankefigurer utmanas. Den handlar om den universella människan, idén att alla människor i alla tider i grund och botten är lika och bärare av en essentiell mänsklighet – en föreställning som till exempel står stark i kursplanen för A-kursen i svenska på gymnasiet.²² Som Kathleen McCormick uttrycker det: »Believing that literary texts possess timeless truths is certainly a dominant part of most students' literary repertoires; it is the product of a dominant assumption of their literary educations.«²³ Att

denaturalisera denna föreställning är helt avgörande, och kanske kan arbetet med just provocerande litterära texter här vara särskilt givande.

Rita Felski har poängterat att chock både är en grundläggande och svårförutsägbar estetisk erfarenhet. Olika texter provocerar olika läsare på olika sätt, och det finns alltid en risk att provokationen misslyckas. Läsaren kan till exempel gäspa igenkännande eftersom den tänkta provokationen uppfattas som gammal skåpmat, eller så kan motsatsen inträffa – provokationen träffar så hårt att läsarens relation till texten blockeras av ilska och upprördhet:

Shock thus teeters precariously between the threat of two forms of failure, caught between the potential humiliation of audience indifference and the permanent risk of outright and outraged refusal. An aesthetic that assaults our psyches and assails our vulnerabilities turns out to be all too vulnerable to the vagaries of audience response.²⁴

Men att det kan vara svårt att med säkerhet identifiera såväl vilka texter som kan uppfattas som provokativa som deras tänkbara effekter är givetvis inte ett argument mot att försöka använda sig av dem i litteraturundervisningen.

Vad som inte duger är att som myten om den goda litteraturen kräva att textvalet skall vara i enkel samklang med skolans och samhällets »värdegrund«. Vad som inte heller duger är att som pedagog kringgå det potentiellt chockerande på det sätt som Elaine Showalter beskriver som en vanlig strategi: »Because we have become accustomed to treating the material as fictional or textual, teachers can overlook the sensitivity of content.«²⁵ Denna strategi innebär inte bara att det provocerande innehållet undviks, utan att kopplingar till utomlitterära faktorer och till läsarens erfarenheter aktivt förhindras. Vid ett tillfälle under lektionen om *Lolita* utbröt till exempel en diskussion om vilka slags människor som kan vara pedofiler. Det påpekades att pedofiler återfinns i alla samhällsklasser, att poliser kan vara pedofiler osv.

Trots att texten vid detta tillfälle fullständigt hade lämnats bakom menar jag att det hade varit fel att direkt strypa diskussionen. Lika fel hade det varit att sedan inte få diskussionen att återgå till texten.

Litteraturen, den litteratur som angår och berör, behandlar ofta svåra problem och känsliga ämnen. Gunilla Molloy beskriver i sin avhandling hur en av lärarna, Cissi, väjer för att ta upp kontroversiella ämnen i högstadiets litteratur-undervisning:

Eftersom frågor om självmord, ätstörningar och sexualitet är »svåra att hantera« för Cissi, så försöker hon hålla dem utanför klassrummet. Men dessa frågor är svåra frågor *i sig själva*. Det finns inga givna svar på dem. Att »leva eller inte leva« räknas som en av de klassiska existentiella frågorna, inte bara i världslitteraturen utan också inom modern ungdomslitteratur och kanske framför allt i livet utanför bokpärmarna.²⁶

Att välja bort chockerande och provocerande texter är att välja bort ett av de centrala läsareintressena.²⁷ Det är att bortse från en av anledningarna till att vi läser litteratur.

Förmågan att skifta perspektiv lyfts inom den litteraturdidaktiska forskningen tämligen genomgående fram som en av de färdigheter som litteraturläsning främjar. Genom att konfronteras med annorlunda verklighetsbilder, värderingar och erfarenheter tränar litteraturen läsaren i att förhålla sig till och förstå det främmande. Det är en bra legitimering av läsning. Frågan är bara hur ofta det inträffar. Kanske kan det inträffa lite oftare om man i litteraturvalet öppnar för ett ökat risktagande. Litteraturen kan inte bara ge oss nya perspektiv på det främmande, utan också på det »egna«. Mina studenters redogörelser för Humberts förmåga att förföra och manipulera läsaren trots det fruktansvärda innehållet är exempel på en radikal men alltför outnyttjad aspekt av litteraturen som kunskapskälla: litteraturen vet saker om läsaren som läsaren inte själv vill veta.²⁸

1. Utgåvan vi använde oss av var Vladimir Nabokov, *Lolita*, svensk övers. Aris Fioretos, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2007. I den ingår författarens essä »Om en bok med titeln *Lolita*«, liksom ett längre efterord av Fioretos.
2. Se diskussionen i Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 225 ff.
3. Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009; Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009.
4. Lektionen varade i 2 x 45 minuter och spelades in med en digital diktafon. Samtliga citerade studentutsagor är transkriberade efter denna inspelning. Uteslutna repliker eller delar av repliker markeras med [...]. Studenternas namn är fingerade. Till materialet hör även individuella skriftliga reflexioner om romanen, som skrevs före lektionen och lämnades in anonymt av knappt hälften av studenterna. I kursens inledning fyllde också studenterna i en enkät om läsvanor och läspreferenser som jag dock inte kommer att hänvisa till i denna artikel. Tyvärr medger inte materialet någon analys av studentresponsernas tänkbara kopplingar till sociala faktorer som genus, etnicitet och kulturell identitet. För detta hade krävts att jag som lärare hade känt och följt mina studenter under en längre tid än som här var fallet och att jag också hade använt mig av fler dokumentationsmetoder, exempelvis kvalitativa djupintervjuer.
5. Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Rapport nr 12, Härmösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002.
6. Marilyn Edelstein, »Teaching *Lolita* in a Course on Ethics and Literature«, i Zoran Kuzmanovich & Galya Diment (red.), *Approaches to Teaching Nabokov's Lolita*, New York: The Modern Language Association of America, 2008, s. 46 f.
7. Se t.ex. Christine Clegg (red.), *Vladimir Nabokov – Lolita: A Reader's Guide to Essential Criticism*, New York: Palgrave Macmillan, 2000; Ellen Pifer (red.), *Vladimir Nabokov's Lolita: A Casebook*, Oxford & New York: Oxford University Press, 2003.
8. Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare?*, 2002, passim.
9. Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (1995), svensk övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 52.
10. Ibid., s. 41.
11. Staffan Thorson, »'Att följa den röda tråden': om studenters interaktion med prosafiktion«, i Thorson & Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 166.
12. Nabokov, *Lolita*, 2007, s. 426. Helt entydig i denna fråga var dock inte Nabokov. På andra ställen har han talat om sin roman som »a highly moral affair« och om att den stora litteraturen har en inneboende moralisk kraft. Se t.ex. Edelstein, »Teaching *Lolita* in a Course on Ethics and Literature«, 2008, s. 43 f och 47 f.
13. Se Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007.
14. Se Karin Littau, *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge & Malden: Polity Press, 2006.
15. Eftersom knappt hälften av studenterna lämnade in denna uppgift (som var frivillig och anonym) kan man inte dra några bestämda slutsatser. Ett par studenter lämnade också in senare och kan då givetvis ha påverkats av diskussionerna under lektionen.
16. Beach m.fl. lyfter fram lärares rädsla för att av föräldrar anklagas för val av »omoralisk« litteratur som en av förklaringarna till att skolans litteraturval så sällan avviker från det förmodat säkra och trygga. Se Richard Beach m.fl., *Teaching Literature to Adolescents*, Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 244 ff.
17. Se Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, särskilt kap. 2.
18. Se Tony Bennett, *Culture: A Reformer's Science*, London: Sage, 1998, s. 104 f.
19. Skolverket, *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier 2000*, Stockholm: Fritzes, 2002, s. 99.
20. Azar Nafisi, *Att läsa Lolita i Teheran*, övers. Maria Ekman, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2005, s. 161. För en ideologisk analys av Nafisis bok, se Simon Hay, »Why Read

- Reading Lolita? Teaching Critical Thinking in a Culture of Choice*», i *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 2007:1, s. 5–24.
21. Anders Johansson, *Göra ont: litterär metafysik*, Göteborg: Glänta Produktion, 2010, s. 44.
 22. För en kritisk analys, se Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 139–156.
 23. Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester & New York: Manchester University Press, 1994, s. 78.
 24. Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden & Oxford: Blackwell Publishing, 2008, s. 131.
 25. Elaine Showalter, *Teaching Literature*, Malden & Oxford: Blackwell Publishing, 2003, s. 126.
 26. Gunilla Molloy, *Läraren, Litteraturen, Eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högskolestadiet*, Stockholm: HLS Förlag, 2003, s. 248. Se även diskussionen i Beach m.fl., *Teaching Literature to Adolescents*, 2006, s. 250 f.
 27. Felski (*Uses of Literature*, 2008) lyfter fram fyra helt centrala läsarintressen: igenkänning, förtrollning, kunskap och chock. Det finns givetvis en mångfald fler, men det är svårt att använda mot att dessa fyra platsar bland de främsta.
 28. Se Susan R. Suleiman, *Risking Who One Is: Encounters with Contemporary Art and Literature*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994; Michael Wood, *Literature and the Taste of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Nyckelord: provocerande litteratur, svenskläroverutbildning, litterär kompetens

Keywords: provocative literature, teacher education, literary competence

Summary

Reading Lolita in Teacher Education

In this article an example of class room work on Vladimir Nabokov's novel *Lolita* is used to discuss text selection in teacher education. My starting point is that text selection far too seldom becomes a matter of risk taking. What happens when you as a teacher deliberately choose texts that may provoke your students? What are the didactic and ethical possibilities and difficulties? My thesis is that the choice of provocative literature can function as a productive bridge between aesthetical and instrumental ways of reading. Texts which challenge core values of the school and »the myth about the goodness of literature« open up for dialogues about the what, how and why of literature instruction.

Magnus Persson
Läroverutbildningen
Malmö högskola
magnus.persson@mah.se



LÄSNINGENS DISCIPLINERING

Om litteratursyn och litteraturundervisning

av Jenny Bergenmar

Utgångspunkter

När jag får välja brukar jag hellre undervisa på svenskläraryrket framför kurserna i litteraturvetenskap. Det finns många nackdelar förknippade med det valet: att undervisa på läraryrket har lägre status, kräver mer administration och samordning, och studenterna är i många fall mer studieovana. Men det finns en för mig avgörande fördel: man slipper i högre grad att skola in studenterna i en särskild litteratursyn och institutionellt godkända läsarter. Förvisso är det så att samsyn inte råder mellan olika lärosäten, men att hävda att en textanalytisk norm är dominerande är knappast kontroversiellt.¹ Frågan om kanon, det vill säga *vad* vi bör läsa inom litteraturvetenskapen, har debatterats flitigt, inte minst i relation till behovet av ett vidgat textbegrepp för att säkra ämnets legitimitet och överlevnad.² Att släppa in populärkulturen är mer självklart i läraryrket än i ämneskurserna i litteraturvetenskap. Om Bram Stokers *Dracula* ingår i kurslitteraturen är det på sin plats att även jämföra med *Twilight* och *True Blood*.

Nu är det inte frågan om Hamlet eller Hamilton som jag vill diskutera här. Det är

inte bara vår benägenhet att alltför ofta ägna oss åt litterära klassiker i snäv bemärkelse som kan hota litteraturvetenskapens legitimitet utan också *hur* vi ägnar oss åt dem. Inom ämnet finns sedan länge ett växande missnöje med studenterna. Studenterna i litteraturvetenskap är inga goda läsare, och ännu sämre ställt är det med de blivande svensklärarna (som inom parentes sagt nästan uteslutande är kvinnor). De har dåliga historiska kunskaper, och vad värre är, de kan inte läsa kritiskt. De konsumerar litteratur för underhållning, de identifierar sig med karaktärer och beundrar författare, de vill få egna upplevelser bekräftade snarare än inblick i främmande erfarenheter och är dessutom ovilliga eller oförmögna att ägna textens litterära konstruktion någon uppmärksamhet.³ Kort sagt, de läser på ett sätt som varit fel ända sedan bokmarknadens expansion och populärkulturens genomslag under 1800-talet skapade ett behov av att skilja mellan bra och dåligt, högt och lågt.⁴ Självklart är många, kanske de flesta, av ämnets lärare idag så pedagogiskt medvetna att de inser att en ensidig »blame-the-student«-attityd inte är produktiv. Självklart inriktar vi oss på att bli bättre pedagoger och på så sätt förmå studenterna att läsa mer professionellt.

Men borde vi också förändra vår inställning till deras sätt att förhålla sig till litteratur i mindre normativ riktning? Vad är det egentligen för slags läsning vi förväntar oss att studenterna ska prestera? Vilka läsningar är godkända och önskvärda inom den akademiska undervisningen i ämnet litteraturvetenskap inom lärarutbildningen?

Som Magnus Persson har visat är formuleringar om att studenterna ska lära sig att läsa kritiskt eller reflekterat vanligt förekommande i kursplanerna för litteraturvetenskapliga grundkurser. Utöver att få kunskaper om litteraturens historia och litteraturens roll i samhället, framstår tillägnelsen av en viss litteraturvetenskaplig läsart som ett viktigt syfte. Detta särskilda sätt att läsa är starkt kopplat till litteraturvetenskaplig teori och metod, alltså till vårt ämnes professionella diskurser. Han menar också att det finns en »outtalad hierarki för litteraturstudierna»: »Högst kommer den 'rena', av didaktiken och andra utomdisciplinära faktorer obefläckade, litteraturvetenskapen. Därefter kommer svensk lärarutbildningar där så mycket som möjligt av denna rena litteraturvetenskap kunnat bevaras intakt. Svensk lärarutbildningar där de litteraturvetenskapliga inslagen är nedbantade, didaktiserade och/eller integrerade med andra komponenter placeras lägre i hierarkin». ⁵ Persson hänvisar i samband med detta resonemang till Bengt Linnérs utredning av svensk lärarutbildningen 2004. Linnér menar att det finns ett glapp mellan hur man arbetar med texter inom institutionen och i klassrummet. »Den gängse litteraturvetenskapen inbegriper inte receptionsteorin och på så sätt skapas en klyfta mellan litteraturvetenskapens självförståelse och den faktiska undervisningen av en grupp elever/studenter där litterära texter är part i målet». ⁶ Det Linnér pekar på är alltså olika sätt att se på undervisningsmål. Är målet för undervisningen att utveckla en förmåga att analysera texten professionellt, eller är målet att kunna använda texter i förhållande till faktiska läsare?

Kritisk läsning och vardaglig läsning

»'Critical reading' is the holy grail of literary studies«, skriver Rita Felski i *Uses of Literature* (2008). ⁷ Studenterna ska i idealfallet gå från oreflekterade lustläsare till kritiska, självständiga läsare som förmår ta hänsyn till både textens litteraritet och dess historicitet. Den kritiska läsningen är i praktiken svår att skilja från en särskild metod, nämligen textanalysen. Textanalys kan självfallet avgränsas på olika sätt, men en minsta gemensam nämnare är att texten och dess uttrycksmedel står i centrum för intresset. Men en kritisk läsning kan också involvera mer än ett utforskande av textens estetiska meningspotential. Felski syftar också på den typ av litteraturvetenskapliga läsningar som har ambitionen att avtäcka inbäddade ideologiska förutsättningar i texten, eller påvisa hur texten underminerar vissa föreställningar – »problematizing, interrogating, and subverting are the default options«, som hon skriver. ⁸

Denna läsart är vanlig inom akademien, men relativt ovanlig utanför den. Där dominerar istället olika typer av vardagliga läsningar, som inte nödvändigtvis är kritiska och analytiska eller som är kritiska och analytiska på ett annat sätt än den textanalytiska normen föreskriver. Frågan är om vi som undervisar i litteraturvetenskap, i synnerhet på lärarutbildningen, inte måste bli bättre på att förstå, undersöka och tala om dessa läsarter. Michael Warner har pekat på begränsningarna med föreställningen om »critical reading« som det enda reflexiva och analytiska sättet att läsa. Han menar att denna läsart har fått en hegemonisk position, som innebär att den blivit naturaliserad och därmed skymmer andra sätt att använda litteratur. Han framhåller även inslaget av legitimering i den läsart som litteraturvetenskapen skolar in studenterna i. Kritisk läsning kräver professionelliserade kommentarer till texten, vilket i hög grad är vad vårt ämne består av och vad litte-

raturvetare gör sina karriärer på.⁹ För de flesta är läsning en handling som resulterar i en erfarenhet, snarare än en metatext. En del av den erfarenheten är (eller kan vara) estetisk, men den består också av andra delar. Lite polemiskt ställer Warner frågan varför det tydligen är så att de sätt att läsa som vi faktiskt kan observera ute i världen alltid är okritiska. Den kritiska läsningen tillhör den litteraturvetenskapliga institutionen.¹⁰

Efter att ha ifrågasatt vad den kritiska läsningen egentligen är (En ideologisk föreskrift? En disciplin? En diskurs om läsning snarare än ett sätt att läsa?) går han vidare med att utforska vad som döljer sig i den okritiska läsningens skuggtillvaro. »Whithin the culture of critical reading it can seem that all the forms of uncritical reading – identification, self-forgetfulness, reverie, sentimentality, enthusiasm, literalism, aversion, distraction – are unsystematic and disorganized.¹¹ Dessa »forms of uncritical reading« liknar de olika »modes of textual engagement« som Felski urskiljer. Felski menar att vi måste erkänna att det finns ett värde i andra typer av estetisk erfarenhet än de som är inriktade på litteraturens litteraritet. Hon lanserar begreppen »recognition«, »enchantment«, »knowledge« och »shock« för att begreppsliggöra olika typer av engagemang i den litterära texten, som inte i första hand är inriktade på det litterära verket som konstnärlig artefakt eller på kritisk analys.¹²

Utgångspunkterna är till stor del gemensamma för Warner och Felski, även om deras sätt att diskutera det som befinner sig utanför den kritiska läsningens område skiljer sig åt. Felski vill överbrygga gapet mellan litteraturteori och vardaglig läsning. Hon använder fenomenologin för att närma sig frågan om hur läsare tillägnar sig texten som subjekt, samtidigt som hon tar avstånd ifrån den fenomenologiskt inriktade reader-response-teorin hos Iser och Ingarden, eftersom hon anser den för formalistisk och generaliserande.¹³ Felski vill alltså analytiskt, vetenskapligt och teoretiskt komma åt de sätt att

använda litteratur som ofta blir utdömda som kaotiska, privata och oreflekterade. Warner diskuterar snarare vilken syn på subjektet som ligger bakom »critical reading« som norm. Kritisk läsning och okritisk läsning är inte två metoder och inte heller ett reflekterat respektive ett oreflekterat sätt att förhålla sig till texter, utan ett slags etiskt ramverk kring läsningen som verksamhet som har att göra med en viss syn på subjektet – »in the case of critical reading, one oriented to freedom and autonomous agency against the background of a modern social imaginary«. ¹⁴ Om »critical reading« härstammar från en bestämd kulturell och historisk kontext blir det svårt att upptäcka eller redogöra för vissa historiska läsarter eller läsarter inom andra kulturer, där det oberoende subjektet inte spelar huvudrollen och där målet kanske är att gå in i en text, snarare än att separera sig från den med kritisk distans. Warner ger olika exempel på detta, främst från religiösa läsarter i historisk tid och i vår samtid.

I detta sammanhang vill jag också nämna Karin Littau, som i *Theories of Reading* (2006) i likhet med Warner historiserar litteraturvetenskapens idealbild av läsning som ett sätt att separera sig från texten och analysera den. Littau framhåller att den läsart som omhuldas av den litteraturvetenskapliga institutionen är en modern konstruktion. Litteraturens tredelade uppgift i *delectare* (behaga), *docere* (undervisa) och *movere* (beröra) var självklar i en retorisk tradition. Man kan säga att det inte var texten i sig som var central, utan dess effekt på läsaren. Den moderna litteraturteorin är däremot i hög grad kopplad till modernismens estetik och litteratursyn. Att den kritiska läsaren bör göra motstånd mot texten, distansera sig och inta ett företrädesvis intellektuellt förhållningssätt, motsvaras av modernismens avståndstagande från masskulturens tänkta passivisering och okritiska konsumtion av litterära texter och andra kulturella produkter.¹⁵ Synen på det litterära verket som ett objekt som ska tolkas för att utvinna mening härstammar, som även Jane P.

Tompkins tidigare påpekade, från en litteratursyn av relativt sent datum.¹⁶

Det som förenar Felski, Warner och Littau är att de alla tre från olika utgångspunkter diskuterar vad som inte bedömts vara relevanta läsararter inom en litteraturvetenskaplig kontext. Medan Littau historiografiskt vill visa att affekt, som inom den retoriska traditionen var något eftersträvansvärt, blir utdefinierat i modernitetens teorier om läsning, vill Felski ge det affektiva och kognitiva en jämlik status. Warner diskuterar föreställningen om »critical reading« som en normativ, kulturell matris som privilegierar en västerländsk och modern syn på subjektet som autonomt och aktivt. Jag vill nu mot bakgrund av dessa teorier återvända till frågan om vilka läsningar som är godkända och önskvärda inom den akademiska undervisningen i litteraturundervisningen inom lärarutbildningen. Jag ska göra det genom att diskutera en bok som undersöker det viktiga sambandet mellan litteratursyn och litteraturundervisning – antologin *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (2009).

Främmandegöring och alteritet

I förordet till *Främlingskap och främmandegöring* skriver Christer Ekholm och Staffan Thorson att vi måste förhålla oss till frågan om vad det är som skiljer den skönlitterära texten från andra texter, liksom vi måste »efterforska skönlitteraturens särskilda kännetecken och möjligheter«.¹⁷ Redan frågeställningen antyder ett svar: fokus ligger på *skillnaden* mellan skönlitteraturen och andra texter. Vad skillnaden består i förklaras strax därpå. Skönlitteraturen är förbunden med *främlingskap* och »därmed en katalysator för kulturkrock och/eller kulturmöte«, men också med »*främmandegöring* i Viktor Sklovskijs mening«.¹⁸ Den litteratur-

syn som Ekholm och Thorson här ger uttryck för väljer Felski att beskriva som »teologisk«. Det betecknar en tro på litteraturens annanhet, dess väsensskildhet från världen, vilket kan beskrivas i termer av negativitet, alteritet, oöversättlighet eller liknande.¹⁹ När Beata Agrell i samma bok argumenterar för att litterariteten ska stå i centrum för analysen är det en syn på litteraturen som främmandegörande som ligger bakom. Även om jag alls inte vill påstå att detta är Agrells ärende, kan man se att en sådan textsyn hjälper till att legitimera ämnet litteraturvetenskap: att hävda att litteraturen har en särskild förmåga att desautomatisera vårt seende och att få oss att se verkligheten på ett annat sätt, ger oss goda skäl att studera den. Felski betonar att denna litteratursyn förekommer inom olika litteraturvetenskapliga traditioner och skolor, men det gemensamma är just denna tilltro till litteraturens unika position. Därmed fjärras litteraturen från vardagsläsningen, som inte alltid (eller till och med sällan) tar hänsyn till den skönlitterära texten just som estetisk artefakt.²⁰

I antologins två första kapitel diskuteras några skönlitterära texter först ur ett responseestetiskt perspektiv av Beata Agrell, och därefter i ett receptionsetestetiskt perspektiv av Staffan Thorson. Det innebär att Agrell först identifierar textens appellstruktur, »det vill säga (några av) de *läsararter* som texten bäddar för, läst i sin historiska kontext«.²¹ Därefter undersöker Thorson hur läsarna (i detta fall studenter i litteraturvetenskap och på svensklärarutbildningen) omsätter de olika utbildningarnas inriktning mot litteraturvetenskap och svenskläraryrkesprofessionen i praktiken.²² De utgår båda ifrån samma texter. Thorson hanterar empiriska läsare, men det är i egenskap av svar på texternas retoriska tilltal som deras utsagor är intressanta. »Det är definitivt *inte* så, att Agrells analyser ska läsas som 'facit' och studenternas utsagor som praktiska försök att tillämpa detta 'facit'«, skriver Thorson.²³ Trots denna försäkran framstår Agrell som urtypen för en idealläsare, med alla kompetenser aktiverade. Det medför sedan

att studenternas svar beskrivs i termer av brist eller oförmåga: studenterna »tillämpar ingen *semiotisk läsart*« och »ignorerar« berättarens meta-fiktiva inbrott, skriver Agrell;²⁴ de »förbiser isbergstekniken«, ger exempel på »oreflekterade läsarter« och på förhållningssätt som liknar »70-talets pedagogiska textövergrepp«, skriver Thorson.²⁵ Den litteratursyn som ligger till grund för undersökningen tvingar in Agrell och Thorson i denna negativa retorik, trots att båda har en nyfikenhet på dessa »oreflekterade läsarter« och verkligen bemödar sig om att undersöka dem. Det som är centralt och viktigt för dem och deras studie, nämligen litterariteten, står uppenbarligen inte i fokus för särskilt många av studenterna. Om litterariteten är så pass oviktig för de flesta läsare även i detta institutionaliserade sammanhang, är det då så självklart att den ska stå i centrum när vi undervisar på lärarutbildningen? Det ligger nära till hands att se Agrells och Thorsons undersökning som en bekräftelse på att Iser's textaktiva teori inte håller. Läsarna tycks inte villiga att stanna inom de ramar som textens appellstruktur ställer upp. De lämnar ofta texten och talar istället om helt andra texter eller erfarenheter som de kommer att tänka på. Det är denna associativa och subjektiva läsning som utgör problemet för Agrell och Thorson. Hur kan man få studenterna att läsa innantill? Men att läsa innantill förutsätter ju att flera läsare kan läsa en och samma text. Och det råder det ju knappast enighet om.²⁶

... eller igenkänning och bekräftelse?

Som framgått ovan finner jag det litteraturbegrepp man utgått ifrån i forskningsprogrammet *Främlingskap och främmandegöring* problematiskt både i ett didaktiskt och i ett receptionsetetiskt sammanhang. Men jag måste också tillstå att jag själv under min tid som studerande och forskarstuderande effektivt sko-

lades in i denna litteratursyn. Min avhandling argumenterar till exempel för att texten (i detta fall *Gösta Berlings saga*) genom vissa berättartekniska grepp förbereder eller inbjuder till en viss läsart. Läsaren diskuterades, men bara som en konstruktion utifrån textens struktur, det vill säga responseestetiskt.²⁷ Men det är ett faktum som bekräftas av många receptionsstudier att faktiska läsare oftast inte läser så. Ett exempel är det projekt jag arbetar med nu, »Läsarnas Lagerlöf: allmänhetens brev till Selma Lagerlöf 1891–1940«.²⁸ Med en textsyn grundad i Iser's teori är det omöjligt att redogöra för läsarnas brev till Selma Lagerlöf. Det finns en kategori av brev som utgör direkta läsareaktioner, det vill säga där brevskrivaren beskriver sin läsning av ett visst verk. En del av dessa läsarbrev uppfyller åtminstone delvis de kriterier man skulle ställa på en litteraturvetenskaplig läsning, vilket i praktiken betyder att de kommenterar aspekter som också uppmärksammas i den samtida kritiken och av den efterföljande Lagerlöfforskningen. Men de läsningar som är inriktade på textens litteraritet är i minoritet. Flertalet läsare är bruksläsare i någon mening.

En brukslitterär läsart diskuteras även av Agrell, som menar att »dagens 'naturliga' icke-professionella läsarter är inställda på brukslitteratur i denna mening: budskap, lärande, uppbyggelse, upplevelse, inlevelse, engagemang – alltså i grund och botten de klassiskretoriska målen«.²⁹ Detta gäller i hög grad även den period vårt projekt studerar. För Selma Lagerlöfs läsare kan det handla om att de värdesätter den moraliska kunskap de får av hennes verk, att de använder dem i religiösa syften eller läser dem för att bli bildade. Agrell motsätter sig inte dessa mål, men menar att läsningen inte får reduceras till dessa på bekostnad av litteraturens estetiska aspekter. Men är det verkligen en reduktion? Man skulle kunna vända på det och säga att litteraturen inte får reduceras till litterariteten, för då försvinner dess mångskiftande sociala, kulturella och existentiella betydelser ur sikte. Den tydligaste slutsatsen av Agrells

och Thorsons intressanta studie är, som jag ser det, inte i första hand att studenterna måste bli bättre på att uppfatta och förhålla sig till litteraturens litteraritet och främmandegörande funktioner. Det är istället att forskare och lärare i litteraturvetenskap måste bli bättre på att reflektera också över de sätt att läsa som tar texten i bruk på sätt som ofta står i strid med synen på litteratur som främmandegörande. Som jag uppfattar Felski är det just detta som är hennes poäng. Hon ifrågasätter i första hand den hegemoniska position som »critical reading« har fått, i andra hand synen på litterariteten som ett överordnat mål i textläsningen.

Nu måste man förstås skilja på privatläsning och läsning inom en utbildning, som förutsätter en institutionalisering och professionalisering. I den meningen är de studentläsningar som diskuteras av Thorson och läsarna som skriver brev till Selma Lagerlöf fullständigt ojämförbara, både vad gäller läsningens situation, syfte och kontext. Men studentsvaren och läsarbreven är också lika på många sätt. Studenterna läser inte på det sätt som Agrell och Thorson anser idealt, och Lagerlöfs läsare läser alls inte såsom många forskare (inklusive jag själv) argumenterat för att hon bör läsas. I läsarbreven bekräftas snarare den bild av författarskapet som forskningen motsatt sig – där är det »sagoberätterskan« som dominerar, den moraliskt goda och nationella folkfostraren, knappast den experimentella (för)modernisten.

På ett övergripande plan stämmer Felskis »modes of textual engagements«, det vill säga »recognition«, »enchantment«, »knowledge« och »shock« rätt väl med de reaktioner som uttalas i läsarnas brev till Selma Lagerlöf. Man kan visserligen invända mot att utnämna just dessa till allmängiltiga sätt att reagera på litteratur, men det är ett gott försök att systematisera empiriska läsares sätt att förhålla sig till litteratur. Där lämnar Agrells och Thorsons artiklar i *Främlingskap och främmandegöring* också ett viktigt bidrag, eftersom de bemödar sig att kategorisera och begreppsliggöra även de läsning-

ar som inte tar till sig den litterära texten som främmandegörande, såsom olika brukslitterära läsarter, i synnerhet de som är inriktade på bekräftelse eller berördhet. I detta avseende kunde litteraturvetenskapen lära av litteratursociologi och *Cultural Studies*, där man har varit betydligt bättre på att belysa sådana läsarter utan att (ned)värdera dem.³⁰

Att läsa för verklighetsflykt, igenkänning eller bekräftelse är läsarter som historiskt kodats som kvinnliga. Projektet »Läsarnas Lagerlöf« bekräftar inte i första hand den könsskillnaden, däremot att den läsning som framför allt inriktas på litterariteten är starkt klassmärkt. Den förekommer så gott som uteslutande hos läsare som har gott ekonomiskt och kulturellt kapital. Bland arbetarklassens läsare dominerar bruksläsningarna. Sådana faktorer kan självfallet även påverka läsare idag. På lärarutbildningen går studenter med mycket blandad bakgrund. Somliga kommer från hem där universitetsutbildning är självklar, men andra har ett stort socialt avstånd till de institutioner där utbildningen bedrivs. En del har också annan etnisk bakgrund och annat modersmål som ytterligare ett hinder. Om vi inte förmår ta tillvara de erfarenheter av läsning som dessa studenter har med sig, utan först och främst inriktar oss på att skola in dem i en läsart och ett metaspråk som radikalt skiljer sig från vardagsläsningen, riskerar vi att förstärka skillnaderna mellan olika studentgrupper. Vissa ökar på det kulturella kapital de redan hade, andra kanske blir övertygade om att de aldrig kommer att erövra det. En normativ syn på läsning i utbildningssammanhang är ytterst en maktfråga.

Beskriva, inte föreskriva

Som universitetslärare skolade i estetisk analys av texter, vill vi gärna att studenterna ska lämna sitt automatiserade vaneläsande och frånga den

läsning som är inställd på bekräftelse och igenkänning, budskap och information. Min poäng är inte att argumentera för att vi ska sluta upp med att lära studenterna textanalys eller att läsa kritiskt. Men vi måste uppmärksamma dem på att det som Warner och Felski kallar »critical reading« är en av flera möjliga läsarter och därmed frånta den statusen som normativt ideal. Det är en läsart som uppkommit i ett särskilt sammanhang för att fylla särskilda syften. Eve Kosofsky Sedgwick har föreslagit »reparative reading« som en läsart som utmanar vad hon kallar »paranoid reading«. *Reparative reading* är en lässtrategi som utmanar den misstankens hermeneutik som blivit ett obligatoriskt förhållningssätt snarare än ett alternativ bland andra. Det är en läsart som inte misstänker texten, som inte söker efter motsägelser, eller försöker läsa den mothårs för att upptäcka vad den »egentligen« säger. Hur kritisk kan en kritisk läsning vara om den liknar ett litteraturvetenskapens analytiska default-läge? Hur ofta produceras ny intressant kunskap av ytterligare en analys av stil, komposition eller bildspråk (eller var man nu vill förlägga »litterariteten«)? Är inte risken stor att samma kunskap snarare reproduceras?³¹

Reparative reading är knappast en metod, utan snarare en strategi för att utmana den läsart som kommit att dominera både den litteraturvetenskapliga forskningen och undervisningen. Att läsa för bekräftelse och igenkänning måste inte innebära att man narcissistiskt projicerar sitt jag på alla texter. Denna rädsla för att texten ska försvinna bland godtyckliga studentläsningar, förutsätter ju också att man menar att det finns en text, det vill säga, en fast artefakt som åtminstone delvis är gemensam för alla som läser den. Det förutsätter också att vi anser att det just är den litterära *texten* som ska vara föremål för undervisningen. Det är inte självklart. Man skulle också kunna tänka sig att det är *läsningarna*, det vill säga litteraturens användning, och inte texterna i sig som är undervisningens främsta objekt. Jag tror att

lärarstudenterna skulle ha mer nytta av en läsningens historia än av den komprimerade litteraturhistoria de nu inte sällan serveras. Det ena utesluter inte heller det andra. Genom att följa hur en specifik text har använts och tillskrivits betydelse i olika historiska perioder och kulturella sammanhang (privata läsningar, offentliga läsningar (kritik och debatt), institutionella bruk av litteraturen (handböcker och läseböcker) får man visserligen inte någon kunskap om den litterära kanon. Däremot kan man få kunskap om litteratursynen i olika litteraturhistoriska epoker. Ett sådant upplägg gynnar också en uppmärksamhet på hur klass, kön, etnicitet och nationalitet har att göra med vilka läspraktiker som normaliseras och marginaliseras och vilken litteratur som kanoniseras eller försvinner ur kanon.

Om man går till texterna genom läsningarna av dem – historiska och nutida, professionella och naiva, kollektiva och individuella – blir studenterna också tränade i att ge akt på sin egen läsart. Det skulle innebära att den professionella textanalysen skulle bli mindre av ett universellt ideal och mer av en historisk läspraktik och därmed avnaturaliseras, såsom Michael Warner efterlyser. På köpet skulle ämnet breddas och på ett mer självklart sätt inkludera till exempel bokhistoria och kulturstudier. Det man kan vinna på ett sådant tillvägagångssätt är också att klyftan mellan den naiva, oreflekterade privatläsningen (formuleringen är en parafrasering av hur denna läsart brukar beskrivas, inte en värdering) och den kritiska, reflekterade (eller paranoidea) läsarten minskar. Båda framstår som bruksläsningar i den meningen att de uppfyller vissa behov hos den som läser: i ena fallet professionella behov som är kopplade till en institutionell praktik i andra fallet personliga och subjektiva behov.

Jag vill inte bagatellisera den utmaning som studenternas läsning ibland kan utgöra för läraren, när den hamnar väldigt långt från vad vi uppfattar som textens innebörd. Jag föreslår ingen ny metodik för att möta denna utma-

ning, men har däremot en förhoppning om att vi kan bli mer inklusiva och mindre exklusiva, mer deskriptiva och mindre preskriptiva. I ett klassrum eller på ett seminarium sysslar man som lärare med faktiska läsares läsningar. Att hantera dem med en Isersk responseestetik leder till ett tvång att disciplinera dem till läsare som

liknar oss själva, vilket i realiteten är lika med ett slags idealläsare. Den verkliga främmandegöringen upplever jag som lärare och forskare när jag konfronteras med läsningar som är helt olika mina egna, och som jag inte alls känner igen texten i. Det är inte att göra våld på texten. Det är att göra bruk av texten.

1. I *TfL*-debatten om litteraturvetenskapen på 2000-talet i nr 3-4 2000 samt nr 1 2001 slår flera bidrag fast den textanalytiska normen. Se till exempel Lisbeth Larsson, »The Ethical Turn«, i *TfL* 2000:3-4, s. 60-64; Johan Svedjedal, »Utanför marginalen«, *ibid.*, s. 52-59; Gun Malmgren, »När text och läsare möts: om textkompetens, textförmedling och textreception«, *ibid.*, s. 75-81 samt Magnus Nilsson, »Litteraturvetenskapens klassrum«, i *TfL* 2001:1, s. 46-51. Dessa bidrag kritiserade den textanalytiska normen från olika positioner. Jämför även Hanne-Lore Andersson som i sin avhandling urskiljer textanalysen som en viktig del av den litteraturvetenskapliga doxan, *Doxa och debatt: litteraturvetenskap runt sekelskiftet 2000*, diss. Göteborg: Makadam, 2008.
2. Se exempelvis Torbjörn Forslid & Anders Ohlsson, *Hamlet eller Hamilton: litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur, 2007. Denna fråga diskuteras också i *TfL*-debatten, exempelvis av Eva Hemmungs Wirtén, »Desperately Seeking Spivak: litteraturvetenskapens Subjekt och Objekt«, i *TfL* 2000:3-4, s. 13-20.
3. Att upplevelsen av studenternas dåliga beredskap för litteraturvetenskaplig läsning inte är specifik för svenska förhållanden bekräftas av Michael Warner i artikeln »Uncritical Reading«, i Jane Gallop (red.), *Polemic: Critical or Uncritical*, New York & London: Routledge, 2004, s. 13.
4. Denna skiktning mellan högt och lågt gäller inte bara litteraturen, utan också läsningen. För svensk forskning på området se till exempel Lisbeth Larsson, *En annan historia: om kvinnors läsning och svensk veckopress*, diss. Lund, Stockholm/Stehag: Symposion, 1989; Magnus Persson, *Kampen om högt och lågt: studier i*

- den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och moderniteten*, diss. Lund, Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag, 2002 och Åsa Arping, *Den anspråksfulla blygsamheten: auktoritet och genus i 1830-talets svenska romandebatt*, diss. Göteborg, Stockholm/Stehag: Symposion, 2002.
5. Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 179 f. Citatet är från s. 233 f.
 6. Bengt Linnér, »I övrigt ser jag inga problem...«: utvärdering av inriktningen Svenska för blivande lärare, UFL-rapport 2004:3, Göteborgs universitet, 2004, s. 75.
 7. Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden & Oxford: Wiley-Blackwell, 2008, s. 2 f.
 8. *Ibid.*, s. 2. Här följer Felski Eve Kosofsky Sedgwicks resonemang i essän »Paranoid Reading and Reparative Reading, Or, You're So Paranoid You Probably Think This Essay Is About You«, senast tryckt i samlingen *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*, Durham: Duke University Press, 2003, s. 123-152.
 9. Warner, »Uncritical Reading«, 2004, s. 18-24.
 10. *Ibid.*, s. 14 f.
 11. *Ibid.*, s. 15.
 12. Felski, *Uses of Literature*, 2008, s. 14.
 13. *Ibid.*, s. 16-18.
 14. Warner, »Uncritical Reading«, 2004, s. 19.
 15. Karin Littau, *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge: John Wiley and Sons LTD, 2006, s. 84 ff.
 16. Jane P. Tompkins, »The Reader in History: the Changing Shape of Literary Response«, i Tompkins (red.), *Reader Response Criticism: from Formalism to Poststructuralism*, Baltimore: The Johns Hopkins U.P., 1980, s. 203.

17. Christer Ekholm och Staffan Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 8. Antologin är resultatet av ett VR-finansierat forskningsprojekt vid Göteborgs universitet, som syftar till att öka kunskapen om hur skönlitteratur används i akademisk undervisning i moderna språk och litteraturvetenskap.
18. *Ibid.*, s. 9.
19. Felski, *Uses of Literature*, 2008, s. 4.
20. Felski kritiserar även den motsatta positionen, den *ideologiska*, där litteraturen betraktas som ett potentiellt medium för social transformation och upplysning (som exempelvis inom den tidiga feministiska litteraturforskningen eller inom marxistisk litteraturforskning) eller negativt som ett institutionaliserat medium för att bevara ett samhälleligt status quo. Jag kommer inte vidare att diskutera den ideologiska positionen, eftersom det slags ideologisk funktionalism hon beskriver, inte förefaller lika relevant för den problematik jag här vill diskutera. Jfr s. 6 f.
21. Beata Agrell, »Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur«, i Ekholm och Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 22.
22. Staffan Thorson, »'Att följa den röda tråden...': om studenters interaktion med prosafiktio«, i Ekholm och Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 149–260.
23. *Ibid.*, s. 150.
24. Agrell, »Mellan raderna?«, 2009, s. 52, 62.
25. Thorson, »'Att följa den röda tråden...', 2009, s. 181, 189.
26. Se Christian Mehrstam, som i sin avhandling diskuterar den teoretiska sprickan mellan den interaktionella och transaktionella synen på läsning, ett problem som kan sammanfattas i frågan »Hur kan man se en annan människas text, om texten uppstår som unik i och för den enskilda läsningen?« *Textteori för läsforskare*, diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009, s. 249. För en översikt över den internationella debatten, se s. 35–47. Mehrstam var också en av deltagarna i projektet *Främlingskap och främmandegöring*, men pekar i sitt antologibidrag på problemen med Isters responseestetik, »3 x Baudelaire: främlingar, kadaver och korrespondenser i forskning och handböcker för gymnasium och universitet«, i Ekholm och Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 505–537.
27. Jenny Bergenmar, *Förvildade hjärtan: livets estetik och berättandets etik i Selma Lagerlöfs Gösta Berlings saga*, diss. Göteborg, Stockholm/Steag: Symposion, 2003. Här intog jag också den teologiska positionen när jag argumenterade för skönlitteraturens potential att gestalta mötet med den Andre, bland annat med utgångspunkt hos Lévinas.
28. Projektet bedrivs tillsammans med Maria Karlsson, Uppsala universitet, som också är projektledare. Det är finansierat av RJ och inleddes i januari 2008.
29. Agrell, »Mellan raderna?«, 2009, s. 47 f. Jfr Thorson, »'Att följa den röda tråden...', 2009, s. 239.
30. Ett bra exempel är Janice Radways stora läsundersökningar *Reading the Romance: Women, Patriarchy and Popular Literature*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984 och *A Feeling for Books: the Book-of-the-Month-Club, Literary taste and Middle Class Desire*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1997, men jag tänker även på studier inom *fan culture*, som till exempel Henry Jenkins, *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*, New York: New York University Press, 2006 och *The Wow Climax: Tracing the Emotional Impact of Popular Culture*, New York: New York University Press, 2007.
31. Kosofsky Sedgwick, »Paranoid Reading and Reparative Reading, Or, You're So Paranoid You Probably Think This Essay Is About You«, 2003, s. 124 f. Kosofsky Sedgwicks kritik av misstankens hermeneutik är en viktig utgångspunkt både för Warner och Felski. Det är intressant att det just är Warner och Kosofsky Sedgwick, som båda är centrala namn inom queerteorin, som reagerat mot »critical reading« som den obligatoriska litteraturvetenskapliga läsarten. Felski har också vidareutvecklat kritiken av misstankens hermeneutik i en artikel just om litteraturundervisning, »After Suspicion«, i *Profession*, utgiven av Modern Language Association of America, New York, 2009, s. 28–35.

Nyckelord: litteraturdidaktik, textanalys, läsning

Keywords: didactics, critical reading, reading practices

Summary

The Teaching of Literature and the Disciplining of Reading

The article discusses how the institutional norm of critical reading tends to rule out other ways of reading. Instead of mapping different kinds of reading practices and providing useful concepts for describing them, the teaching of literature often tends to be prescriptive and aimed at reproducing this specific way of reading, and in extension, a certain view of literature related to it. This problem is discussed in connection to Rita Felski's »modes of textual engagements,« Michael Warner's questioning of what qualifies as a critical reading, and Eve Kosofsky Sedgwick's concept of »reparative reading.«

Jenny Bergenmar

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Göteborgs universitet

jenny.bergenmar@lir.gu.se

ATT LÄSA MÄNNISKOR

Om litteraturläsning i läkarutbildningen

av Margareta Petersson & Annette Årheim

Inom flera olika professionsutbildningar där mänskliga möten står i centrum har man idag börjat komplettera den traditionella kurslitteraturen med skönlitteratur. Fenomenet är intressant av flera skäl. I denna artikel diskuteras, utifrån ett empiriskt material, några perspektiv på bruket av skönlitteratur och litteraturläsningens funktion vid en av landets läkarutbildningar.

Området *medical humanities* har vuxit fram ur ett behov som hänger samman med att den biomedicinska utbildningens teoretiska inriktning inte svarar mot kraven i det kliniska arbetets vardag. Här finns tvärtom ett påtagligt kunskapsglapp. Den högt drivna specialiseringen i forskning och utbildning har medfört en fragmenterad och snävt evidensbaserad syn på människan. Företrädare för *medical humanities* menar att humanioras roll är att skapa helhetsperspektiv. Ofta formulerar de dessutom en syn på kunskap som baserad inte bara på teori utan också på erfarenhet och kliniskt omdöme.

Begreppet kliniskt omdöme har knutits till Aristoteles *phronesis* som ofta översätts med praktiskt förnuft. Kathryn Montgomery Hunter ser omdömet som en tolkande praktik, som kräver erfarenhet. Hon jämför med intuition, och ser det som kärnan i *medical humanities*.¹ Martha Nussbaum, som haft stor betydelse för bruket av skönlitteratur i professionsutbildningar, jämför det goda omdömet med en jazzmusikers improvisationsförmåga.² Är detta något man kan lära sig? Inom *medical humanities*

finns ingen entydig hållning. Vanligt är att som Rita Charon säga att man inte blir mer empatisk genom läsning men att man kan skapa förutsättningar för större bredd i studenternas erfarenhet.³ Martyn Evans är en av dem som hävdar att en sådan bredd kan åstadkommas om den blivande läkaren lär känna sig själv, vilket betyder att man som lärare bör ta studenternas subjektivitet på allvar och uppmuntra individuella synvinklar. Det handlar både om att studenten måste komma underfund med sina egna värderingar, utveckla dem om de är svaga och om att hålla liv i dem.⁴ En viss självinsikt krävs också. Läkare anser sig ofta arbeta helt på vetenskaplig grund men inom *medical humanities* ser man gärna läkaren som hermeneutiker. Att ställa diagnos är att tolka, skriver Montgomery Hunter. Charon hävdar i mera metaforiska ordalag: att ställa diagnos är skapa en intrig åt händelser och tillstånd som tidigare inte hängt samman.⁵

Den roll litteraturen inledningsvis fick i läkarutbildningen var att fungera som upplevelsekontext kring etiska problem.⁶ Numera lägger man mera vikt vid den narrativa dimensionen av läkarens verksamhet. Denna dominerar av fallberättelser och journalskrivande, som förr hade en klart narrativ halt.⁷ Man använder också litteraturvetenskapliga metoder för att förstå patienter. Detta har särskilt utvecklats inom *narrative based medicine* vid Durham University i Storbritannien och *narrative medicine* vid Columbia University i USA, där narra-

tologi studeras eftersom det är nödvändigt med närläsning också av patienter. Våra kroppar är texter, fyllda av ärr, skriver Charon.⁸

I USA inleddes undervisning i humaniora i läkarutbildningen på 1970-talet och idag finns skönlitterära moment i över 70 procent av utbildningarna.⁹ Utvecklingen har varit likartad i Kanada, Storbritannien och Australien. I Sverige bedrivs läkarutbildningar vid sex universitet. Vid flera av dessa finns humaniorakurser, men det är inget enhetligt område. Kurserna är ofta valbara och erbjuder en varierad läsning i olika genrer och ämnen. Det kan handla om hur sjukdomar gestaltas i skönlitteraturen, medicinens historia eller medicinsk etik.¹⁰ Kurserna med skönlitteratur har i mycket liten grad utvärderats eller analyserats. Några av de få som tagit ett samlat grepp är Kidd & Connor som i en översikt över kurserna i Kanada visar att innehållet är mycket skiftande och beror av enskilda lärares intressen, erfarenheter och passioner. Vanligen adderas kurser i humaniora till de medicinska utan att något samband mellan kurserna formuleras.¹¹ Kidd & Connor efterlyser empiriska undersökningar av vad som faktiskt äger rum i utbildningen.¹²

Syfte och metod

Vi insamlade under läsåret 2008–2009 ett empiriskt material vid en av landets läkarutbildningar, där man sedan några år tillbaka genomför en serie om sex litteraturseminarier under studenternas första utbildningsår. Materialet består i sin helhet av tolv observerade litteraturseminarier, uppdelade på två grupper om vardera åtta studenter, och en enkät som studenterna svarade på efter sista seminariet.¹³ Till materialet hör dessutom intervjuer med kursansvarig och seminarieledarna för de två grupperna. Intervjuer och seminarier har spelats in på minidisc och transkriptionen av detta material utgör basen för vår analys.

Vi vill här belysa hur litteratursamtalen utformades i grupperna. I båda seminarierna upp-

manar handledarna till en personlig läsart och identifikation med de litterära karaktärerna och resonerar dessutom utifrån personliga analogier. Upplevelse, inlevelse, identifiering eller rolltagande är fenomen som har en lång historia i estetisk och litteraturdidaktik. Begreppen uttrycker förbindelsen mellan fiktionens och läsarens värld. En personlig läsart förutsätter åtminstone i en fas att distansen mellan läsarens liv och textens värld upphävs. I en tolkande läsart ökar däremot distansen mellan liv och text. Några av de forskare som bidragit med perspektiv är Rita Felski, som grundligt belyst frågor kring identifikation, Anders Pettersson, som ser tänkande i analogier som en central aspekt av hur läsaren tillägnar sig litteratur, och Örjan Torell, som betonar att litterär kompetens kräver balans mellan personlig anknytning och distanserad tolkning.¹⁴

Vi är intresserade av förutsättningarna för lärande i grupperna och av hur en styrning mot kliniskt omdöme kan fungera. Därför har vi i det transkriberade materialet särskilt uppmärksammat seminarieledarnas roller. Till förutsättningarna hör också studenternas spontana frågor och reaktioner, litterära kompetens och litteratursyn. Vi har här utrymme främst för de två första aspekterna utifrån exempel ur två av de totalt tolv seminarierna.

Ingen av seminarieledarna har någon klar bild av vilka kompetenser studenterna har med sig från tidigare utbildning, vilket får effekter för hur samtalen utvecklas. I den ena gruppen avstår seminarieledaren från styrning av samtalet och därför fokuserar vi i denna grupp potentialen i studenternas samtal. I den andra gruppen intar seminarieledaren en mera aktiv roll och därför står där samspelet med studenterna i centrum för vår analys.¹⁵

Villkor

Seminarieledarna till grupperna är handplockade, litteraturintresserade läkare, som ska fungera som förebilder och väcka studenternas

intresse för att öka sin människokännedom genom litteraturläsning. Vilka böcker som läses och hur de väljs har förstås stor betydelse för utformningen av samtalen. Av målbeskrivningarna framgår att studenternas röster är viktiga men urvalet fungerar helt olika i de två grupperna. Under den första sammankomsten hos Rooth väljs efter en lång diskussion på hans förslag P.C. Jersilds *De ondas kloster* (2003). Ingen av studenterna har läst den, inte heller Rooth. Sammanlagt under serien tar bokvalen i Rooths grupp lika lång tid som bokdiskussionerna. Den enda bok som väljs bland dem studenterna föreslår är Åsa Linderborgs *Mig äger ingen* (2008). För övrigt väljs utifrån Rooths förslag och argumentation böcker som studenterna upplever som svåra att ta sig igenom, men som Rooth menar skänker bildning: Albert Camus *Pesten* (1947), Henryk Sienkiewicz *Quo vadis?* (1896) och Joseph Conrads *Mörkrets hjärta* (1902).

Brundin har sedan länge övergett tanken om att studenterna ska vara delaktiga i bokvalen, då resultatet brukar »falla platt« i förhållande till kursens syfte. Istället har hon en fungerande litteraturlista, där titlar stryks och nya tillkommer, som hon själv väljer ur: »Erfarenheten stärker mig i att man är lite omsorgsfull i valet av litteratur« (IB:7). Valen är inte systematiska men Brundin vill säkerställa variation i studenternas läsning (IB:12). Inför denna seminarieomgång har hon bestämt vilka böcker som ska läsas inför de fyra första seminarierna: Bernhard Schlinks *Högläsaren* (1997), Ian McEwans *Lördag* (2005), Jeanette Wintersons *Fyrväktaren* (2004) och Theodor Kallifatides *Mödrar och söner* (2007), den sistnämnde ny och oprövad i sammanhanget. Först inför det sista seminariet öppnar Brundin för diskussion om litteraturvalet. Studenterna vill gärna läsa en Nobelpristagare som J.M.G. Le Clézio, varpå Brundin föreslår *Afrikanen* (2004), helt i linje med sitt löfte till studenterna att välja böcker med »mycket innehåll och lite text« (B1:4).

Nussbaum framhåller gärna den klassiska

realistiska romantraditionen som särskilt givande i professionsutbildningar. Det är också den tradition som slagit igenom inom *medical humanities*. *Pesten*, *Mörkrets hjärta* och *Lördag* återkommer ofta i läkarutbildningar.

Samtal hos Rooth

Nedan presenteras diskussionen kring *De ondas kloster*. Den har valts eftersom samtliga studenter läste den, vilket inte var fallet med någon av de följande böckerna. De genomförde också en av de längsta diskussionerna (50 minuter) om just denna bok. Fokus i det följande är vilken potential för lärande som finns i diskussionerna och vi räknar med att studenterna under detta första litteraturseminarium är som minst styrda av den läskultur som efterhand utvecklas. Rooth presenterar under introduktionsseminariet den läsart han vill anbefalla:

Vi diskuterar *inte* så där som ni går igenom i skolan men liksom »vad väckte det här oss mig?«, [...] »hur kan man tänka vidare?« Och »hur kan man använda det man har lärt sig?« Och så blir det en massa associationer åt alla håll. Det brukar bli väldigt fruktbart och väldigt roligt. (R1:13)

Rooths läsprogram är givetvis hastigt och spontant formulerat men man kan ändå urskilja en personlig, emotionell och yrkesrelevant läsart. Han lyfter fram både nöjet och nyttan med läsning och framhåller i olika sammanhang vikten av den lustfyllda läsningen – det ska vara roligt att läsa.

De ondas kloster består av två delar på vardera drygt hundra sidor: »Förre delen« och »Senare delen«.¹⁶ De berättas på helt olika sätt. Första halvan av romanen utspelas under medeltiden. Den berättas i tredje person ur ett samtidsperspektiv med krönikan som förebild. Källor citeras och diskuteras och den som regel allvetande berättaren hänvisar ibland till det osäkra källmaterialet eller arkivens tystnad. Först presenteras fem vuxna män, som efter-

hand kommer att kallas Båtbröder och bosätta sig i klosterlik avskildhet på en av öarna i Stockholm. Sedan dröjer berättelsen i tur och ordning vid fem pojkar och deras olika vägar till Brödernas kloster. Så fort en av dem kommit fram bryts berättelsen och fortsätter abrupt med nästa pojke. Det betyder att illusionen och inlevelsen bryts många gånger, vilket studenterna upplever som förvirrande.

Det största illusionsbrottet utgör skillnaden mellan första och andra delen. Den andra är en jagberättelse närmast i dagboksform, skriven av chefen för en akademisk grupp arkeologer, och utspelas i samtiden eller den nära framtiden. Studenterna får inte klarhet i vem som berättar här och det medför att de utgår ifrån att de läser en dokumentär redogörelse för hur arkeologer arbetar och att romanens första del är referentiellt sann (R2:6). Läsningen stärks, framhåller en student, av att Jersild i efterordet avtackar en professor i arkeologi. I den andra delen följer fragmentariskt och med många digressioner fortsättningen på Båtbrödernas och pojkarnas historia. Här försöker alltså arkeologer och andra forskare få klarhet i det som kronologiskt utspelats under den första delen. Påfallande under seminariet är att studenterna har svårt att orientera sig i romanen; de får varken grepp om handling, berättare eller karaktärer. Frågor om berättare och fokalisering är de formaspekter som oftast återkommer i seminarierna.¹⁷

»Det gav mig ingen upplevelse egentligen«

Rooth betonar i sitt ovan citerade läsprogram en begränsad del av den personliga läsarten genom att framför allt fokusera på känslomässiga reaktioner studenterna fått under själva läsningen. Hans betoning på läsoplevelsen antyder också att en bra bok får läsaren att glömma världen

omkring sig. Någon sådan upplevelse inträffar emellertid inte under läsningen för vare sig studenterna eller Rooth, vilket kan ha flera orsaker. En anledning förefaller vara att studenterna har genreförväntningar som inte infrias. De uppfattar romanen som realistisk men tycker att den ändå ger en alltför gles och fragmentarisk bild av personer och miljöer: »Det gav mig ingen upplevelse egentligen utan bara upprepning av information« (R2:6). De uteblivna känslomässiga reaktionerna beror på att tonen i romanen uppfattas som så sval, faktaorienterad, stum och färglös, att studenterna inte finner något att knyta an till.

Rooth kopplar inledningsvis bristen på upplevelse i läsningen till att romanen knappast har några karaktärer, vilket studenterna omedelbart håller med om (R2:4). Just karaktärer lyfts gärna fram i skönlitteratur som används i professionsutbildningar. Nussbaum ser den goda litteraturens förtjänst som att den ger läsaren möjlighet att följa levnadsöden och blicka in i karaktärens tankar och känslor. Litterära karaktärer spelar därför stor roll i hennes argumentation för att litteraturen ger läsaren en förmåga att utveckla ett gott omdöme och hantera situationer utanför läroböckerna och måttstockarna. Karaktärerna i *De ondas kloster* har emellertid varken den tyngd eller roll som Nussbaum finner hos författare som Henry James eller Charles Dickens. Studenternas åsikter kan vara ett uttryck för att utrymmet för karaktärer är mindre än förväntat, men också för att karaktärernas roll i intrigen som helhet är oklar. De diskuterar inte romanen ur mera övergripande perspektiv för att se vad detta är för slags roman och karaktärernas/individernas funktion i berättelsen. Jersild betonar starkt makt och maktmissbruk, främst i kristendomens namn. Ledare för Bröderna blir den som har starkast övertygelse och saknar tvivel, något som visar sig ödesdigert.

Att romanläsning leder till att man kan försätta sig i en fiktiv persons situation framställs ofta som viktigt och rentav som en grund för romanläsning i professionsutbildningar. Men

studenterna menar att det inte går att leva sig in i Båtbrödernas värld. Man kan inte identifiera sig med personer som visar sig vara mördare. Deras identifiering med en litterär karaktär tycks alltså förutsätta att de känner sympati, men bristen på identifiering kan här möjligen också bero på svårigheten att leva sig in i den specifika romanens skeende. När studenterna diskuterar seriens sista roman, *Mörkrets hjärta*, identifierar de sig nämligen även med osympatiska karaktärer. Här associerar en kvinnlig student till Calixthe Beyalas roman *Ännu talar träden*, som också skildrar kolonialismen – men ur de koloniserades perspektiv (R6:7). Studenterna tar starkt avstånd från kolonialt agerande men kan i diskussionen identifiera sig med både offer och förövare.

»Så man ska se varje patient som en deckare?«

Rooth motiverar valet av Jersilds roman under introduktionsseminariet genom ett citat ur en recension i *Läkartidningen*:

[B]oken kan läsas på flera plan [...] som en utgångspunkt för en reflektion över människans oförmåga till förståelse och tolkning av en berättelse, trots tillgång till alla objektiva fakta. På samma sätt kan vi inom vården stundom lämnas i fullständig oförståelse inför en patients berättelse trots tillgång till alla dataanalyser från laboratorier och tredimensionell återgivning av patienter. (R1:19)¹⁸

Recensentens läsart är den Rooth menar sig följa. Båda tillämpar mycket tydligt det lästa på sin verksamhet som läkare. Den första självklara beröringspunkten är att litterära karaktärer behandlas som människor. Rooth återkommer flera gånger under det första seminariet till idén att litteraturen är betydelsefull, eftersom den beskriver människor; de lärdomarna man får genom läsningen är lätta att föra över till

patienterna. Liksom arkeologen utifrån ett fåtal pusselbitar försöker skapa en bild av en värld försöker läkaren med olika typer av information få en bild av en patient, framhåller Rooth (R2:7). Arkeologerna lyckas samla en mängd information om de människor vars liv de försöker rekonstruera, men Rooth understryker också att de inte kan veta hur människorna tänkte och kände (R2:5).

En kvinnlig student anknuter till Rooths analogi med en viss distans: »det är kanske lite stereotyp, klichéaktigt« men som läkare möter man många människor och vet egentligen rätt lite om dem (R2:7). En manlig student drar efter en stund slutsatsen: »Så man ska se varje patient som en deckare?«, vilket Rooth omedelbart bejakar (R2:7). Någon fortsättning av analogin följer inte, inte heller vad den egentligen kan innebära. I en deckare är alla ledtrådar viktiga men det gäller att kunna identifiera vad som är en ledtråd. Studenterna har varit inne på att mycket verkar viktigt att observera i en roman men drar inga slutsatser av det. Först under det sista seminariet, när en student definierar Conrads bild av kolonialismen som att det finns »ett mörkrets hjärta lite överallt«, börjar en annan student suckande inse konsekvenserna: »Då skulle det gå att läsa ut någonting av varenda mening liksom...« (R6:12). Repliken öppnar ett fönster mot ett nytt sätt att förstå eller förhålla sig till skönlitteratur – och därmed till patienter, om analogin fungerar.

Inom *medical humanities* talas om behovet att lära sig växla mellan närhet till patienten och distans, mellan inlevande lyssnande och sval diagnos. Det är en vanlig uppfattning att detta kan tränas genom läsning av skönlitteratur och det är tydligt i seminariet att studenterna spontant växlar mellan olika distanser till texten. De uppehåller sig länge kring Båtbrödernas etiska problem kring osjälviskhet. Studenterna frågar sig om det är möjligt att handla utan tanke på belöning – i verklighetens värld. Det är en personlig reflektion, som knyter samman bok och erfarenhetsvärld. En mer distanserad håll-

ning blir märkbar när studenterna sätter ord på sina åsiktsskillnader och mera abstrakt endera förbinder altruism och känslor eller hävdar att känslor inte är nödvändiga för att ett beteende ska betraktas som altruistiskt.

Ytterligare en intressant effekt av diskussionen är att studenterna kan titta på sina egna resonemang med distans. De inser att de diskuterar utifrån sina egna utgångspunkter och kontrasterar subjektivitet och objektivitet (R2:17-18). Studenterna lyfter alltså några grundläggande filosofiska problem kring etik, altruism och perspektiv. Filosofer som Nussbaum har framhållit att poängen med litteraturläsning är just att den gör de etiska frågorna konkreta och ger dem en kontext.

Samtal hos Brundin

När Brundin introducerar *Mödrar och söner* är hon lite spänd över utfallet och hur studenterna ska reagera på det »livsförlopp« som Kallifatides gestaltar (IB:18). Vid seminarierna säger hon sig »snegla på [studenterna] som blivande yrkesmän«, som framöver kommer att möta många äldre patienter (IB:7).

En drivkraft för Brundin i arbetet som seminarieledare är att hon uppskattar mötet med de unga studenterna som vanligtvis gör henne på gott humör. »Fast jag har varit lite blåst på det den här kursen. Har känt mig mera kanske frustrerad«, tillägger Brundin (IB:11). Hon rannsakar vid upprepade tillfällen sitt eget agerande: »Varför har det gått så segt, [...] vad har jag missat?« (IB:14,16). Hon menar att det över tid blivit allt svårare att få till riktigt engagerade och meningsfulla diskussioner vid seminarierna och funderar över om det kan bero på att åldersspridningen i studentgrupperna blivit allt mindre. I år är de »väldigt unga och det är väl egentligen bara en som är några år äldre och som har annan yrkeserfarenhet bakom sig« (IB:8). Gruppdiskussionerna har här bara varat cirka en timma »och så brukar det verkligen

inte vara.« Brundin minns tidigare grupper där dubbla tiden knappast räckt till (IB:4). Möjligen kan det vara som Brundin menar, men ett annat sätt att förstå problemet är att litteraturdiskussionerna också missgynnas av att studenternas litterära kompetens inte problematiseras i förhållande till kursens syfte. Begreppsexercis är dock något som Brundin redan vid första mötet med studenterna avrätt dem från. Istället uppmantras studenterna att koppla textens innehåll till sina egna livserfarenheter.

Att »hålla fast ett tema«

Brundin erkänner att hennes föreställningar om gymnasieskolans drillning i litteraturvetenskaplig analys bygger på »renodlad 60-talserfarenhet« (IB:9). Hon förväntar sig med andra ord att studenterna har den litterära kompetens som krävs för att gå i dialog med böckernas karaktärer, även om seminarierna inte går ut på att visa sådana färdigheter. Själv menar Brundin att det ofta »kliar i fingrarna att ta diskussionen med dem om språk och hur boken är uppbyggd och vilka litterära knep« som används men att hon undviker det till förmån för diskussioner om karaktärer, relationer mellan dem och de moraliska dilemmen de står inför (IB:5). Hennes roll menar hon är »att underlätta diskussionen eller kanske plocka upp teman som de själva kommer in på, kanske hålla fast ett tema och hjälpa dem att stanna kvar vid det och fördjupa det« (IB:4).

Detta visar sig dock bli svårt när gruppen träffas för att diskutera *Mödrar och söner*, trots att Brundin möts av mycket positiva omdömen om boken. De unga studenterna tycks själva förvånade över hur snabbt de »sögs in i den« och för en livlig diskussion om hur imponerade de är av den grekiske »invandrarförfattarens« språk. De försöker komma åt något specifikt när det gäller språket, berättartekniken och karaktärsskildringen men har svårt att

sätta fingret på vad. För att komma vidare hjälper Brundin studenterna på traven genom att uppmana dem att förankra sina resonemang i texten med konkretiserande citat. Detta är dock, enligt en komparativ studie i Sverige, Finland och Ryssland, en aspekt av litterär kompetens som inte i tillräcklig grad uppmärksammas i den svenska skolkulturen.¹⁹ Men för Brundin verkar det vara en självklarhet. Sidorna i hennes exemplar av *Mödrar och söner* spretar på grund av alla hundöron och hon resonerar sällan om karaktärerna utan att citera ur texten. Detta bekräftar att den 60-talets svenska skolkultur som var hennes, skiljer sig en del från den som studenterna i seminariet präglats av. Bland studenterna är det bara ett fåtal som har brytt sig om att bära med sig boken till seminariet och somliga har lyssnat på talboken, vilket givetvis utesluter direkta hänvisningar.

Studenterna uppehåller sig vid att Kallifatides berättar om faderns liv, men menar att bokens huvudsakliga syfte är att berätta den åldrande moderns historia. Författaren är på väg till Grekland och har förberett några frågor han vill ställa till sin mor för att kunna skriva om hennes liv.²⁰ I väntan på »Köpenhamns flygplats på planet som ska föra [honom] till Athen, tar [han] fram penna och papper och börjar översätta« sin fars brev om sitt liv. Han gör det för att släkthistorien ska bli tillgänglig för barnbarnen: »De är för små för att be mig om det och när de är vuxna nog för att göra det, kommer jag med all sannolikhet inte att vara tillgänglig.«²¹ Den självbiografiska dimensionen i boken förefaller gå studenterna förbi. Vad Kallifatides gör redan i bokens inledning är att problematisera *sitt eget* åldrande och det faktum att han blivit tvingad att skriva om sin mor medan hon ännu är i livet. Det har blivit så förtvivlat bråttom att föra släkthistorien vidare:

I år fyllde jag sextioåttio år och min mor nittiofem. [...] Jag ville inte skriva om henne, så länge hon var i livet. Nu verkar det som om jag inte har något val. Döden närmar sig för oss båda. Vems död som tar de längsta stegen kan man inte veta.²²

Författarens syfte med boken förskjuts alltså. Istället för att skriva sin mors biografi, blir det en rent självbiografisk studie: »hur långt har jag avlägsnat mig från hennes kjol trots att jag åkte så långt bort?«²³ Bland karaktärerna förefaller det också vara modern som gjort djupast intryck på såväl de kvinnliga som manliga studenterna. Temat åldrande är något som Brundin vill fördjupa trots att det torde ligga långt bortom de unga studenternas erfarenhetssfär – eller just därför. Att som ung läkare tolka en äldre patients sjukdomsupplevelse är en utmaning. Brundin bjuder in studenterna till identifikation:

Det [Kallifatides] gör är faktiskt en grej som jag tror många människor tänker att de ska göra innan det är för sent, att de ska prata med sina gamla. [...] Kan ni känna igen det? Har ni äldre släktingar som varit sjuka eller håller på att försvinna, dö av ålder? (B5:4)

En kvinnlig student relaterar till sin dementa farmor, där möjligheten redan gått förlorad. Brundin försöker hålla fast studenterna vid temat genom att ytterligare belysa människors tendens att skjuta de viktiga frågorna på framtiden: »På det sättet tycker jag den här boken är lite speciell att faktiskt [Kallifatides] gör det medan det är tid. Han liksom bärgar lite grand av de där skatterna« (B5:4). Tanken på tidens slut förefaller emellertid ännu ligga allt för långt från de unga läkarstudenternas erfarenheter. Brundin möts av tystnad.

För en kort stund förs samtalet in på författarens situation som invandrare och engagemanget stiger. Studenterna förstår mycket väl Kallifatides känsla av främlingskap och dåligt samvete oavsett om han befinner sig i Grekland eller i Sverige. En kvinnlig student påtalar att Kallifatides »pratar mycket om det dåliga samvetet«:

Hans mamma nämner hela tiden folk som *inte* är där, som hon hade önskat var där. Liksom hennes barnbarn är ju inte där på grund av honom, att han valt att bo i Sverige. Det kan jag tänka mig är något sådant där som man kan tänka att man tagit ifrån – när mamman inte fått växa upp med barnen eller barnen inte fått växa upp med henne. (B5:5)

Här kan man se hur den kvinnliga studenten lyfter ett etiskt dilemma och på ett mycket insiktsfullt sätt lyckats placera sig själv i både moderns och sonens skor, för att tala med Nussbaum.

»Tidsresan«

Brundin är snabb att återinföra åldrandet i samtalet och det uppstår nu livliga diskussioner, där studenterna försöker föreställa sig hur det skulle vara att ha största delen av sitt liv bakom sig. Föreställningarna kan hänföras till Kallifatides berättelse om moderns sätt att dagligen tala med fotografier av döda och frånvarande släktingar, men det blir också tydligt att studenterna glider allt längre bort från texten. Samtalet blir smått tumultartat när en manlig student med asiatiskt ursprung påtalar att »i Sverige där hamnar väl gamlingar i ålderdomshem. Kanske i andra kulturer får de leva ihop med familjen.« En kvinnlig student svarar: »Alltså jag förstår vad du menar, men man undrar om det är så himla negativt egentligen?« Den manlige studenten trummar hårt med fingrarna i bordet och kontrar med sarkasm i rösten: »Att sitta ensam på ett ålderdomshem?« (B5:10). Studenternas uttalanden blir allt grövre tillyxade och generaliserande.

Brundin känner sig manad att nyansera diskussionen. Hon pekar på det faktum att familjereaktioner är i ständig förändring även i Sverige. Det handlar inte enbart om kulturella aspekter, utan också om historiska:

Jag tror [Kallifatides] skriver här i boken att de förändringar som har skett under [moderns] liv är så enorma att det knappast går att föreställa sig var hennes liv startade och slutade. Det gäller ju då för era gamla människor i släkten och era framtida patienter. De har gjort den här resan oavsett om de är svenska eller invandrare. (B5:11)

Brundins försök att föra studenterna tillbaka till karaktärerna i texten misslyckas och två kvinnliga studenter utbyter erfarenheter från feriearbete inom äldreården. När Brundin, som

vanligt är i båda seminariegrupperna, uppmanar studenterna till ett aktivt etiskt ställningstagande genom att fråga hur de »tacklar den situationen«, svarar en av dem att »man får väl bara vara som man är liksom. Det är ju så det är. Fråga lite frågor...« (B5:11).

Brundin tycks djupt försjunken i tankar om hur hon ska bemöta svaret, men lyfter så fram sitt eget yrkesliv som en analogi för att illustrera komplexiteten i att professionellt bemöta människor, vars erfarenheter bygger på helt andra omständigheter än de man själv formats av. Hon berättar hur hon fått ett ensamkommande flyktingbarn som patient, en 15-årig pojke från Afghanistan som flytt undan talibanerna sedan de mördat fadern. Pojken var uppvuxen i en bergsby utan tillgång till elektricitet och hade ägnat sina dagar åt att valla getter. »Just när det gäller den där tidsresan... jag vet hur svår den var att försöka leva sig in i«, säger Brundin. Pojken hade inom loppet av ett par månader förflyttats till en kultur »där allting blinkar« och språket är obegripligt.

Jag tycker det finns saker i den här boken som fick mig att tänka på honom, alltså den här tidsresan. [...] Vad kan man ställa för en fråga som inte speglar den tid man lever i? Alltså »hur känns det?«, vad är det för en fråga? Jag kände mig så otroligt liten när jag skulle försöka få kontakt och göra något meningsfullt för den killen alltså. En parentes men det var ändå – ja ni förstår... (B5:12)

Här för Brundin in sin personliga erfarenhetsvärld i texttolkningen. Studenterna är märkbart påverkade av hennes berättelse och tystnaden blir lång och kompakt. Om de fått syn på analogin mellan Kallifatides gestaltning av att resa i tid och rum och Brundins försök att skapa en plattform för kontakt med den afghanska vallpojken, är dock omöjligt att veta.

Avslutning

En målsättning med skönlitteratur i läkarutbildningen är att denna ska bidra till en helhetssyn

på människan och skapa eller bredda de erfarenheter som är nödvändiga i den kliniska vardagen. Nussbaums tanke att skönlitteratur kan ge ställföreträdande erfarenheter är alltså en av förutsättningarna för projektet. En omedelbar bild av samtalen i de två grupper vi följt är också att litterära karaktärer på ett oproblematiskt sätt hanteras som människor. Seminarielidarna uppmanar till identifikation med dem, till känslomässiga reaktioner och till aktiva etiska ställningstaganden. De uppmanar också sina studenter att resonera i analogier som aktualiserar läkarrollen.

En försvårande faktor i samtalen är seminarielidarnas upplevelse av ett växande avstånd till studentgrupperna. Den litterära kompetens de implicit förutsätter saknas, vilket märks inte minst på genreområdet men också mer generellt, som en brist på analytiska redskap för att hantera de litterära texterna. Inom *medical humanities* menar man att en viktig del av utbildningen är att den blivande läkaren lär sig att med omsorg och tålmod lyssna till patientens berättelse (i analogi därmed måste man noggrant närläsa) och som lärare bör man därför både stimulera studenternas förmåga att hålla sig nära texten och att växla till en mera distanserad hållning, vilket leder mot en tolkande läsart.

Trots analytiska brister visar studenterna stor öppenhet för den typ av problem som *medical humanities* vill aktualisera. De väcker spontant frågor om subjektivitet och om egna referensramars giltighet, vilket medför att den förstärkning av det personliga som Evans efterlyser borde ha goda möjligheter att utvecklas. De är intresserade av etiska frågor och hittar sådana i de litterära texterna. Inte minst själva disku-

terandet roar dem. Seminarielidarnas roll blir utifrån detta perspektiv central både för valet av rätt böcker och som samtalsledare. Det är tydligt att de kan bidra till att en diskussion fokuseras, så studenternas uppslag och resonemang fördjupas, förstärks och nyanseras.

Gruppen seminarielidare knutna till den aktuella läkarutbildningen består av ungefär 20 personer, samtliga läkare. På andra håll är ofta litteraturvetare involverade, vilket svarar väl både mot en del av studenternas frågor och vissa av de behov som formuleras inom *medical humanities* idag. I början av verksamheten förekom träffar för seminarielidare, i synnerhet när nya anlätades. Då diskuterades kursens former och organisation. En sådan diskussionsfråga är när i utbildningen skönlitteraturen ska införas. Studenterna saknar under sitt första utbildningsår klinisk erfarenhet, vilket medför att de inte har hunnit uppleva något gap mellan lärobok och värld. Motiven för litteraturläsning försvagas därmed. En annan didaktisk fråga är om undervisningen ska bedrivas i valbara eller obligatoriska moduler, som inte integreras i läkarutbildningen för övrigt.²⁴ Rooth och Brundin påtalar båda behovet av nya träffar för seminarielidarna. Sådana skulle kunna bidra till att seminarierna fick bättre stadga och tydligare mål. Kontakter med andra liknande grupper i landet och internationellt skulle också kunna utvecklas. Utbildningarna tycks överallt uppbyggda kring drivande lärare och eldsjälar, vilket på en gång kan vara entusiasmerande och sårbart. En slutsats vi delar med Anders Palm, utifrån hans erfarenheter av *medical humanities* i Lund, är att en långsiktig strategi väsentligt skulle stärka området.²⁵

1. Kathryn Montgomery Hunter, *How doctors think: clinical judgement and the practice of medicine*, Oxford: Oxford UP, 2006.
2. Martha Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse: essäer om etik och politik*, övers.

- Zagorka Zivkovic, Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion, 1995, s. 73.
3. Rita Charon, *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*, Oxford: Oxford UP, 2006.

4. Martyn Evans, »Roles for literature in medical education«, i *Advances in psychiatric treatment*, 2003:9, s. 380.
5. Charon, *Narrative Medicine*, 2006, s. 58.
6. Anne Hudson Jones, »Narrative in medical ethics«, i Trisha Greenhalgh & Brian Hurwitz (red.), *Narrative based medicine: Dialogue and discourse in clinical practice*, London: BMJ Books, 1998, s. 218.
7. Petter Aaslestad, *Pasienten som tekst: Fortellerrollen i psykiatriske journaler. Gaustad 1890–1990*, Oslo: Tano Aschehoug, 1997.
8. Charon, *Narrative Medicine*, 2006, s. 65.
9. Stephanie Brown Clark et al., »Writing the medical training experience in 1978 and 2006. Body language in *The House of God*«, i Martin Kohn & Carol Donley (red.), *Return to The house of god: Medical resident education 1978–2006*, Kent: The Kents State UP, 2008.
10. Merete Mazzarella har skrivit mycket inom området. Här kan framför allt nämnas *Den goda beröringen: Om kropp, hälsa, vård och litteratur*, Helsingfors: Söderström, 2005. Rolf Ahlznén skrev den första avhandlingen inom *medical humanities* i Sverige, *Why should physicians read? Understanding clinical judgement and its relation to literary experience*, Karlstad: Karlstads universitet, 2010. Katarina Bernhardsson ger en god bild av området *medical humanities* i avhandlingen *Litterära besvär: skildringar av sjukdom i samtida svensk prosa*, Lund: Elleströms, 2010.
11. Jfr Jane Macnaughton, »Why medical humanities now?«, i Martyn Evans & Ilora G. Finlay (red.), *Medical humanities*, London: BMJ Books, 2001, s. 198.
12. M.G. Kidd & J.T.H. Connor, »Striving to do good things: Teaching humanities in Canadian medical schools«, i *Journal of medical humanities*, 2008:29, s. 45–54.
13. Vid seminarierna har vi enbart spelat in på MD och tagit observationsanteckningar; vi har inte deltagit i diskussionerna.
14. Rita Felski, *Uses of literature*, Malden, Mass.: Blackwell Pub., 2008; Anders Pettersson, »Analogitänkande och litteraturens kognitiva betydelse«, i *Filosofisk tidskrift*, 2008:3, s. 34–45. Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Mitthögskolan, 2002.
15. Seminarielidarna/läkarna har getts de fingerade namnen Rooth och Brundin. I analyserna görs referenser till det empiriska materialet i löpande text enligt principen begynnelsebokstav för respektive seminarielidare och seminarienummer: sida i det transkriberade materialet. I de fall referenser görs till intervju med Brundin markeras detta med IB:sida.
16. P.C. Jersild, *De ondas kloster*, Stockholm: Bonnier, 2003.
17. Också romanens paratexter som titel och baksidestext tas upp. Studenterna konstaterar att baksidestexten inte ger rätt information om boken. Detta leder dock inte till att de i fortsättningen frångår baksidestexter som huvudinformation om en bok. Någon undrar varifrån baksidestexten kommit och kunskapen i frågan är vag (R2:15).
18. Carl Lindgren, »De ondas kloster«, i *Läkartidningen*, 2004:101, s. 2 918.
19. Örjan Torell, »Resultat – en översikt«, i Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare?*, 2002, s. 91.
20. Theodor Kallifatides, *Mödrar och söner*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2007.
21. Ibid., s. 12.
22. Ibid., s. 7.
23. Ibid., s. 9.
24. Detta är en fråga som ofta diskuteras inom framför allt brittisk läkarutbildning, där man menar att *medical humanities* kan bidra med perspektiv också på medicinsk kunskapssyn. Se exempelvis Macnaughton, »Why medical humanities now?«
25. Anders Palm, »Human science or just Science? – Medical humanities – med litteraturen i centrum«, i Skans Kersti Nilsson och Torsten Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, Borås: Högskolan i Borås, 2009, s. 102.

Nyckelord: läkarutbildning, fiction, medical humanities, läsarstrategier, identifikation, etik

Keywords: medical education, fiction, medical humanities, reading strategies, identification, ethics

Summary

Reading Literature in Medical Education

In the several professional educations where human encounters are important in the professional practice, the theoretical curriculum is today completed with fiction. Medical education is an example and since the 1970s the so called medical humanities have had a great impact. Doctors need developing the clinical judgment and here, the representatives claim, the encounter with literary characters, might fill the gap between theory and practice. From an empirical material we discuss in this article some aspects of the use and function of fiction at one of the medical educations in our country where doctors interested in fiction conduct the seminars. The results show that literary characters are understood as human beings; through identifying with a character you are supposed to widen and deepen your knowledge of human beings. The students are encouraged to emotional involvement in stories and to make ethical standpoints. A fact complicating the results in our investigation is that the students' literary competence does not correspond to what the conductors expect. The literary course is also lacking long term strategies. The results each course reaches thus depend on individual conductor's interests and reading strategies.

Margareta Petersson & Anette Årheim
Institutionen för språk- och litteratur
Linnéuniversitetet
margareta.petersson@lnu.se
anette.arheim@lnu.se



FOKUS PÅ FIKTIONEN STOPPAR MORDET PÅ MOZART¹

av Örjan Torell

Didaktik betyder ju ursprungligen undervisningslära, och jag vill redan från början betona att det är i denna praktiska undervisningstradition jag hör hemma. Jag har varit gymnasielärare i 25 år och undervisningshäst och övertidsläsforskare på universitetsnivå i 13, och alltsedan jag tidigt på 1970-talet kom i kontakt med litteraturundervisningen i den ryska skolan, har jag framlevt mitt yrkesliv i en djup och mörk men fascinerande klyfta mellan den flammande ryska entusiasmen för litteraturstudier och det ljumma intresset i Sverige. Alla förhoppningar om att pensionen skulle vara en väg ut ur detta schizofrena tillstånd har slagit fel. Klyftan fortsätter att göra sig påmind på olika sätt, och för tydlighetens skull vill jag här ge ett belysande och alldeles aktuellt exempel på hur det kan gå till. I somras (2010) blev jag av en forskarkontakt i Sankt Petersburg ombedd att medverka i en veckas fortbildning för ryska lärare i Karis i Finland. Där fanns också en grupp ryska elever, för parallellt med lärarfortbildningen arrangerar min Petersburgskontakt kurser för barn till rika ryssar, som genom att betala ordentligt i hög grad finansierar de fattiga ryska lärarnas fortbildning. Med dessa elever i åldern 11–15 år skulle jag göra ett förmiddagspass textanalys.

Jag såg detta som ett tillfälle att ta ett stickprov på utantillkunskaperna i dagens rys-

ka skola och började därför med att själv ur minnet deklamera inledningen till Pusjkins *Bronsryttaren*. Stycket handlar om hur Peter den Store står längst in i Finska viken och funderar på att anlägga en stad, först och främst för att »hugga upp ett fönster mot Europa«, men också för att kunna hota den »förmätne gran- nen svensken«. Textanalysen blev mest ett samtal om hur en gammal fiktionstext som denna kan förhålla sig till tid och verklighet, och där- efter bad jag eleverna skriva ned en dikt som de tyckte om och kunde utantill på ett papper, så att jag vid behov skulle kunna sufflera deras uppläsning. Något sådant behov uppstod dock aldrig. Eleverna läste utan att staka sig upp samma gamla slagnummer som förr. Mest var det Pusjkin – en flicka läste med stark känsla hela Tatjanas brev till Onegin. När alla var klara började de kakofoniskt bedyra sin kärlek till litteratur i allmänhet och utantilldikter i syn- nerhet. Entusiasmen var sådan att jag försökte modifiera den genom att påminna om de rätt brutala skolrutiner som jag så ofta varit vittne till: när ryska elever har deklamerat sina långa hemläxedikter i friskt tempo och helt felfritt in- för klassen, blir de ofta ordentligt utskällda av läraren för att ha rabblat i fel tonläge, utan hän- syn till innehållet i dikten. Eleverna i Karis för- stod precis vad jag syftade på, men undrade om jag verkligen menade att läraren skulle strunta

i vad dikten betyder – nog måste man väl lära sig att tänka på innehållet?

Detta är en aktuell och tydlig bild av hur klyftan mellan rysk och svensk skolkultur ser ut på ytan. Att det även under ytan finns mera substantiella och djupgående skillnader framgår av en serie läsundersökningar som genomfördes 1997–2000 i Sankt Petersburg, Härnösand och Åbo-Vasa. De visar otvetydigt att den ryska skolan utvecklar en litterär läsförmåga som varken finsk eller svensk skola kan matcha.² Hur det ser ut allra djupast nere på klyftans botten, i den underliggande litteraturteoretiska synen på läsaren och läsarens relation till fiktion och gestaltning i läsprocessen, är ämnet för detta konferensbidrag.

Karaktäristiskt för västerländskt litteraturdidaktiskt *main stream*-tänkande är att läsaren visas ett närmast obegränsat förtroende. Eftersom vi anser att »litterariteten ligger i läsarten« och förnekar att det överhuvudtaget finns några litterära texter, någon »litterär essens« eller någon »textimmanent litteraritet«, ser vi »läsaren som textskapare«, som det brukar heta. Så långt är allt klart. Men när det gäller synen på vad det är för text som läsaren kan tänkas skapa är meningarna delade. Vissa anser att läsaren får göra vad som helst av texten, bara han är nöjd och fortsätter läsa. Andra menar att läsaren ska söka en i texten en gång för alla inlagd och oföränderlig mening och kämpa sig fram till en upplevelse av att »the puzzle is solved«, som Riffaterre säger.³

I ett ryskt perspektiv är allt detta problematiskt. Förnekandet av litterariteten i texten innebär ett förnekande av gestaltning och fiktion – och därmed också av den reellt existerande läsaren, som ju i en blink avgör om en text är litterär eller inte genom att se om den har ambitionen att tala om livet via gestaltade fiktionsverkligheter eller om den menar sig avhandla verkliga förhållanden i klarspråk.

Det är denna naturliga fiktionsläsare som den ryske litteraturdidaktikern Aleksandr Afanasievitj Potebnja räknar med när han 1862 deklarerar att litteraturläsandet är en »skapande

verksamhet«.⁴ Redan då tänkte han alltså den moderna tanken att läsaren är textskapare – men han tänkte den mera dialogiskt än vi som regel gör numera. »Ordet tillhör i lika mån den talande och den lyssnande«, säger han.⁵ Språket utvecklar tänkande och medvetande medan det används och kan alltså inte lyfta färdigtänkta saker från ett medvetande till annat. Läsarens text måste bli en annan än författarens – bara så kan litterär kommunikation fungera. Det är lätt att se likheten mellan detta synsätt och Bachtins absoluta avvisande av tanken på en slutgiltig och definitiv mening i texten. Men det betyder inte att vilka läsningar som helst är acceptabla. Eftersom läsandet är dialogiskt, måste läsaren mycket intensivt vara ute efter författartextens personunika mening.

Trots att Potebnja gör ett enastående modernt och framsynt intryck är han hos oss bara känd som den som Viktor Sjklovskij sopar golvet med i artikeln »Konsten som grepp« från 1917. Det är synd, för egentligen sopar Sjklovskij inte alls golvet med Potebnja – det är bara som han själv tror. I själva verket förstår Sjklovskij inte ens vad Potebnja menar. Att det förhåller sig så är i och för sig svårt att se för den som läser »Konsten som grepp« på svenska, för översättaren tycks ha smittats av Sjklovskijs oförmåga att förstå och gjort en diskutabel tolkning av ett par Potebnja-uttalanden som Sjklovskij citerar.⁶ Framför allt gäller det uttalandet om att »konst är tänkande i bilder«, som egentligen ska vara »konst är tänkande med gestalter« eller kanske ännu hellre »konst är gestaltat tänkande«.⁷ Läger man uttalandet i denna form bredvid ett annat Potebnjacentat som Sjklovskij anför – »konst är ett särskilt sätt att tänka och inhämta kunskap« – klarnar sammanhanget: Potebnja ansluter sig helt enkelt till Aristoteles' Mimesislära och dess tanke att människan med sin fiktionsskapande förmåga förfogar över ett alternativt sätt att förstå sig på tillvaron. Hon kan »inhämta kunskap« genom att ställa fiktionsverkligheter mot de verklighetsuppfattningar hon bygger upp rationellt-kognitivt. Själva använder Aristoteles trage-

dins (fiktiva!) hemskheter som exempel. De är oss till nytta och nöje, just för att det alltid är en »stor njutning att lära sig något«, säger han.⁸

Detta kan Sjklovskij helt enkelt inte förstå, eftersom han bara ser textens stilistiska nivå och inte räknar med gestaltningsnivån. Sjklovskij tycks tro att konst skapas med stilistiska figurer av det slag som militärer, politiker, präster, journalister, litteraturvetare och allsköns offentliga språkanvändare målar på sina rationella enplansdiskurser utan att för den skull komma i närheten av något litterärt gestaltskapande.⁹ Med en sådan konstsyn reduceras läsaren till en opersonlig läsfunktion som genom att registrera stilgrepp på textens yta förväntas räkna sig fram till en objektiv textbetydelse. För Sjklovskij är Potebnjas betonande av läsarens roll en orimlighet. »Utan läsaren är litteraturen omöjlig«, säger Potebnja,¹⁰ och menar att läsaren har något att tillföra texten eftersom läsandet är kommunikativt.

Rent litteraturdidaktiskt är det ingen tvekan om att Potebnja har rätt. Att se texten som ett benämnt tal med inlagd lösning att räkna fram för snälla skolbarn fungerar dåligt i skolans litteraturundervisning – det vet vi sedan länge. Redan på 1930-talet deklarerar Louise Rosenblatt att läsaren måste engageras personligen i läsprocessen.¹¹ Självt har jag försökt rikta intresset mot *literary transfer*, som jag menar är ett sätt att läsa på en gång personligt och texttroget. *Literary transfer* betyder kort sagt att läsaren kopplar textens fiktionsverklighet till sin egen unikt personliga livserfarenhet. För att illustrera potentialen i *literary transfer*, vill jag försöka visa vad denna läsart skulle kunna tillföra till och med en superläsning av Homeros som Erich Auerbachs i första kapitlet av *Mimesis*. Men för tydlighetens skull väljer jag som demonstrationsexempel på den homeriska stilen *Iliadens* sköldbeskrivning i stället för *Odysseéns* ärr-episod, som Auerbach utgår från. Sköldbeskrivningen fungerar lika bra som stöd för Auerbachs tes om skillnaden mellan den homeriska stilens beskrivningsmani och

den bibliska stilens koncentration på väsentligheter. Medan huvudberättelsen står stilla, pågår sköldbeskrivningen i 131 hexameterrader. (Ärr-episoden omfattar 75.) Även på ett annat sätt stöder sköldbeskrivningen Auerbachs resonemang: ingen kan tro på det som berättas, den homeriska stilen tycks verkligen sakna det allvar och sanningsanspråk som enligt Auerbach karakteriserar *Bibeln*. I guld och silver smider Hefaistos på sköldens yta råmande boskap, skällande hundar, rytande lejon, porlande bäckar och susande säv. Allt kan smidas: myllrande stadsliv i smala gränder med bröllopsföljen, spelande flöjter, dans och trängsel – ja, till och med repliker i specificerad rättstvist:

Därnäst framställde han två folkrika, härliga städer,
och i den ena var bröllopfest och glättiga gillen.
Brudarna leddes ur fädernas hus vid lysande
facklor
genom sin stad, medan klar steg bröllopssången
mot höjden.
Ynglingar sprungo i svingande dans under flöjters
och lyrors
livligt ljudande klang, och kvinnorna trädde i
dörren
ut av husen envar och skådade på med beundran.
Menigheten församlad till ting man såg där på
torget.
Där hade yppat sig tvist mellan tvenne män om
en mansbot,
medan den ene bedyrade högt, att den andre han
gäldat,
och det för folket beskrev, men den andre, att
intet han undfått.
Bägge yrkade på att få saken av domaren
avgjord.
Folket höll med båda två och ropade bifall åt
bägge. (18: 490–502)¹²

I yttre mening är detta ju inte trovärdigt. Man kan inte smida rörelser och ljud. Men just för att vi inte kan tro på verklighetsframställningen måste vi söka mening någon annanstans, och ser då genast att sköldbeskrivningen egentligen är en hyllning till själva *fiktionskapandet*. Den läsningen underlättas också av de antiklimaxrader som följer direkt på sköldbeskrivningen:

Sedan han nu smitt färdigt den stora och väldiga skölden,
smidde han hjälten en brynja jämväl, som lyste som elden,
smidde en tyngande hjälm, som passade noga hans tinning,
konstarbetad och skön och med vajande buske av guldtråd,
och av det smidiga tennet till sist benskenor han smidde. (18: 609–613)

Denna tvärstoppsinbromsning måste ses som en samförståndsblinkning till läsaren: »Så här kan man ju också berätta om det bara handlar om att rapportera utan att bry sig om vare sig hur berättandet går till eller vilket under människans gestaltskapande förmåga ändå är.«

Denna avancerade medvetenhet om fiktionens möjligheter genomsyrar den homeriska stilen principiellt (även i högsta grad ärr-episoden). Fiktionerna är inte »allvarliga« på så sätt att vi ska tro på dem, men de *gestaltar* konsekvent det allra allvarligaste i allas våra liv: hur det är att vara individ i sociala sammanhanget. Zeus, som ska vara allfader men inte ens förmår att hävda sin auktoritet hemma i familjen på Olympen, *gestaltar* på ett genialt sätt komplikationer i familjelivet och auktoritetsproblem som alla känner. Akilles är inte heller mycket att tro på, men *gestaltar* lika genialt arketypiskt hur det känns att bli trampad på tårna av Agamemnon typerna i de maktsystem vi alla ofrånkomligen ingår i. Vad Auerbach än säger, *tolkar* vi alltså Homeros, men vi letar mening inte bara i *texten* – vi prövar fiktionens verklighetsbilder mot våra egna. Detta är *literary transfer*, och det är ett sätt att verkligen *läsa litterärt*. Auerbachs bibelläsare läser däremot »illusionsrealistiskt« i Lars Ahlins mening, utan medvetenhet om fiktionen, utan att skapa distans till verklighetsframställningen genom att dra in sina egna unikt personliga verklighetsbilder och därmed utan att se textens *litterära* funktion i aristotelisk mening.

Det som saknas i Auerbachs analys kan också beskrivas på ett annat sätt. Homeros upprättar ett tydligt fiktionskontrakt med läsaren, och detta uppmärksammar Auerbach inte. Så skulle

nog företrädarna för *make-believe*-skolan säga. Det är en världsomspännande vetenskapsgren som borde vara självklart intressant för litteraturvetenskapen. Att den ändå är så okänd beror nog på att den i hög grad ägnar sig åt abstrakta filosofiska frågeställningar. Men ingen som läser till exempel Jean-Marie Schaeffers *Pourquoi la fiction?* (1999) kan undgå att se *make-believe*-tänkandets litteraturvetenskapliga potential. Schaeffer demonstrerar till exempel mycket konkret hur litteraturen *inte* fungerar när den bryter fiktionskontraktet.¹³ Han visar övertygande hur fiktionskontraktet mitt i inlevelsen ställer krav på fiktionsmedvetenhet,¹⁴ och hur litteraturen genom att ställa dessa krav lär oss att förhålla oss till oss själva och till våra egna föreställningar om verkligheten. Fiktionsvärlden är ju inte denotativ i förhållande till någon existerande verklighet, utan måste realiseras via våra egna livserfarenheter.¹⁵ Enligt den aristoteliska tradition som Schaeffer mycket explicit ansluter sig till blir litteraturen därmed verkligen »ett särskilt sätt att tänka och inhämta kunskap« – och det fungerar inte sämre för att Schaeffer lika gärna hämtar sina exempel från dataspel som från kanonlitteraturen.

Fiktionens distans till verkligheten må förefalla hur självklar som helst – den didaktiska medvetenheten om detta är uppenbart otillräcklig åtminstone i Sverige. Utan minsta tanke på något fiktionskontrakt säger grundskolans kursplan för svenskämnet att skönlitteratur »ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder«. Det låter som en uppmaning att glömma fiktionens verklighetsdistans och hämta direktinformation om verkliga förhållanden ur litterära texter. Attityden kan nog delvis förklara de *literary transfer*-blockeringar som var så typiska för svenska läsningar i de tidigare nämnda svensk-finsk-ryska läsundersökningarna från 1997–2000, och som är lika vanliga i de undersökningar som Staffan Thorson senare gjort vid Göteborgs universitet.¹⁶ En *literary transfer*-blockering kan till exempel innebära att en fiktiv hund i texten lyfter

läsarens tankar ut ur fiktionen till en egen hund därhemma, varvid fiktionen och därmed textens helhet raseras och läsningen går i stå och blir *olitterär*. »Textkommentaren« blir en berättelse om den egna hunden eller en diskussion om hundars natur i största allmänhet.

Tillämpad på rätt sätt är *literary transfer* däremot en grundläggande litteraturdidaktisk resurs, som liksom *make-believe* kan bidra till att utveckla entusiasm för litteraturläsning och genuin litterär kompetens. I båda fallen handlar det om att skapa medvetenhet om gestaltning och fiktion, men också – och ytterst! – om att respektera människan som den fiktionsskapare hon är. Hon bygger ju sin tillvaro inte bara med snusförnuftets spånplattor – hon väver också med fiktionens hjälp underbara gobelänger av

verklighetsbilder som representerar ett distanserat och annorlunda sätt att begrunda det reella livet. De underbara gobelängerna är litteraturvetenskapens område – det kan vara värt att betänka i den konceptuella konstens tidevarv, när de nakna kungarna formligen trängs på alla paradgator. Det handlar ju om att någon gång äntligen få stopp på det ständigt pågående mord på Mozart som Bachtin i sin artikel »Vetenskaplig Salierism« menade att formalisterna ägnade sig åt redan för hundra år sedan.¹⁷ Tänk om någon hade återopat fiktionskontraktet eller Aristoteles i 2009 års mediediskussion om »konstfackskonst«! Då hade vi kanske hamnat någon annanstans än i det imaginära (*men absolut inte fiktiva!*) diket mellan oss och »verklighetens folk«.

1. Artikeln är en något utökad version av ett föredrag som hölls på Umeå universitet den 14 oktober 2010 vid konferensen *Litteraturvetenskap och didaktik – utmaningar och visioner*.
2. Läsundersökningarna genomfördes inom ramen för projektet *Literary Competence as a Product of School Culture* som jag startade 1996. I projektet deltog Mittuniversitetet i Härnösand, Herzenuniversitetet i Sankt Petersburg och Åbo Akademi. Se Torell (red.) / Bonsdorff / Bäckman / Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Mitthögskolan, 2002. Det bör sägas att deltagarna i projektet aldrig nådde full konsensus om kompetensbegreppet. Det jag redogör för är min uppfattning. Alla i projektet verksamma forskare var dock eniga om att de ryska läsarna visade högst utvecklad litterär kompetens. De visade framför allt vad jag kallar *performanskompetens*: med hjälp av en begreppsapparat, som de tillägnat sig i skolan kunde de se textens helhet och diskutera dess verkan och funktionssätt.
3. Michael Riffaterre, *Semiotics of Poetry*, Bloomington: Indiana U.P., 1978, s. 12.
4. Potebnja betraktas som grundläggare av en »psykologisk skola« i den ryska litteraturdidaktikens historia. Se T.E. Benkovskaja, *Napravlenie, sjkola, sistema v metodike prepodavanija literatury*, Sankt-Petersburg, 2004, s. 77.
5. Aleksandr Afansievitj Potebnja, *Мысль и язык*, Charkov [1913] (första utgåva 1862), s. 152.
6. Den svenska översättningen av Sjklovskijs artikel återfinns i Clas Entzenberg och Hansson (red.), *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion, del 1*, Lund: Studentlitteratur, 1992. Boken är extremt illa korrekturläst, till och med namnet Sjklovskij stavas fel (Sklovskij – i princip lika fel som Sostakovitj eller Subert). En bättre version finns i Kurt Aspelin och Bengt A. Lundberg (red.), *Form och struktur: texter till en metodologisk tradition inom litteraturvetenskapen*, Stockholm: PAN/Norstedt, 1971. I båda fallen är översättningen gjord av Bengt A. Lundberg.
7. Se В Б Шкловский, »Искусство как приём« (1917, <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html>). Det ord som används på ryska är »образ« som har grundbetydelsen »gestalt«. (»Искусство – это мышление образами« – ordagrant: »Konst är tänkande med hjälp av gestalter«.)
8. Aristoteles, *Om diktkonsten*, övers. Jan Stolpe, Göteborg: Anamma, 1994. Människan »skiljer sig faktiskt från de andra levande varelserna

genom att hon är den mest efterbildande« (s. 28, tragediexemplet s. 29).

9. De textexempel som Sjklovskij anför för att förklara främmandegörandebegreppet hämtas från såväl gestaltningsnivån som den stilistiska nivån. De fungerande exemplen kommer alla från gestaltningsnivån. Det gäller Tolstojs häst, som funderar över hur människor kan säga »min« häst om ett djur som de själva aldrig använder eller klappar och sköter om i stallet. Hästens funderingar främmandegör verkligen ett automatiserat mänskligt vanetänkande som är lätt att känna igen, men hästen är inget »grepp« på stilistisk nivå utan en aktiv och levande »gestalt«, en fullvärdig fiktion med tydlig distans till »verkligheten« och kan därmed fungera universellt, så att läsaren via hästgestalten kan uppleva »njutningen att lära sig något« om sitt eget liv.

Sjklovskijs stilistiska exempel fungerar däremot inte alls. De erotiska bilderna (»nyckel och lås«, »mortel och stöt« etc.) kan möjligen uppfattas som ett sätt att bryta igenom en språkligt manifesterad prydhetsbarriär, men är inte främmandegörande. Om Hamsun-exemplet »två vita under skyttade fram under hennes blus« är främmandegörande, måste det gälla även Tegnér's »Jag vet ett silke där det hoppar / ljusalfer två med rosenknoppar«, som ju är en uppenbar schablon från den högautomatiserade salongs-kultur som producerade rekvisitavikningar av Fritiofs slag i stället för att göra »sakerna synliga«, som Sjklovskij säger.

Lika otillfredsställande är Sjklovskijs slokhattsbilder. Först är det någon som i folkvimmlet ser en man med slokhatt tappa ett paket och ropar: »Hallå där, slokhatt, du tappade ett paket!« Därmed skapas en »rent prosaisk bild eller trop« som hör hemma i »det praktiska språket«, säger Sjklovskij. Sedan är det en officer som kallar en soldat »slokhatt« på grund av dennes slappa hållning – och åstadkommer en »poetisk trop«! Så ser Sjklovskij skillnaden mellan praktiskt och poetiskt språk – och menar att Potebnja inte förstår sig på den distinktionen! Men båda exemplen är ju ofrånkomligen två likvärdiga stilistiska figurer, som aldrig skulle kunna utgöra något »särskilt sätt att tänka och inhämta kunskap« på det sätt som Potebnja menar. Det kan bara gestaltningen åstadkomma.

Sjklovskij har även i andra sammanhang visat hur han bär sig åt för att missförstå Potebnja. I en kort artikel till Potebnjas minne (В Б Шкловский »Потебня«, 1916 <http://www.opozjaz.ru/shklovsky/potebnja.html>) skriver han att Potebnja »först och främst lyfte fram 'ordets betydelse för den talande'« trots Potebnjas betonande att ordet i lika mån tillhör den lyssnande. I samma artikel återkommer han också till Potebnjas tanke om att »konsten är gestaltat tänkande«. Han citerar de första orden i en känd dikt av Pusjkin – »Jag har älskat er, kanske har kärleken ännu« [inte slocknat helt] – och menar att det är poesi »utan något som helst gestaltskapande«. Han bortser alltså från att orden måste tänkas som utsagda av en fiktiv gestalt av universell karaktär – den som en gång har älskat och ännu minns och funderar över sin kärlek – samt att de är riktade till en tänkt mottagare (kärlekspartnern). Dikten gestaltar på så vis en arketypisk kärleks-situation i efterklangsstadiet som kan finna en resonansbotten i varje läsares erfarenhetsvärld. Sjklovskij föreslår i stället att det är ordens rytm och ljudklang som gör dem till lyrik och att det »till och med erkänns av vissa Potebnjaner« – vilket förstås är nonsens. Att »Potebnjanerna« förlade textens litterära essens till gestaltnivån betyder ju inte att de förnekade sådana absoluta självklarheter som rytmen, ljudens och ordvalörens poetiska kraft.

10. Benkovskaja, *Napравlenie, sjkola, sistema v metodike prepodavanija literatury*, 2004, s. 79.
11. Principiellt skiljer sig Louise Rosenblatts transaktionsteori från ryska litteraturdidaktiska perspektiv på så vis att hon räknar med transaktion mellan läsare och text, medan den ryska synen på litteratur som »människokunskap« betonar personligheterna i textens båda ändrar.
12. Översättning: Erland Lagerlöf.
13. Schaeffer diskuterar till exempel Wolfgang Hildesheimers skenbiografi *Marbot: eine Biographie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981. När den kom ut hade Hildesheimer gjort succé med en Mozartbiografi, och läsarna uppfattade därför hans även typografiskt likartade bok om den påhittade Marbot som sakprosa. När sanningen uppdagades och läsarna harmades, försvarade sig Hildesheimer med att han hade skrivit fiktion. Men det hade

- han enligt Schaeffer inte alls gjort, eftersom han hade brutit fiktionskontraktet: »det det handlar om i Marbot-fallet är inte läsarens kompetens (eller brist på kompetens), utan författarens brist på respekt för de nödvändiga villkor, i vars frånvaro denna kompetens inte kan bli annat än död bokstav«. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?*, Paris: Seuil, 1999, s. 143.
14. Ibid., s. 191: Läsaren ska »voir l'objet représenté tout en sachant qu'on voit un mimème«.
 15. Ibid., s. 325: »le processus d'immersion fictionnelle [...] nous détache de nous-mêmes, ou plutôt il nous détache de nos propres représentations, en ce qu'il les met on scène selon le mode de »comme si«, introduisant ainsi une distance de nous-mêmes à nous-mêmes«.
 16. Se Staffan Thorson och Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009.
 17. Pavel Medvedev, »Utjěnyj sal'erizm« (1924), i *M M Bachtin (pod maskoj) Frejdzizm. Formal'nyj metod v literaturovedenii: marksizm i filosofija jazyka. Stat'i*. Moskva: Labirint, 2000, s. 16. Det kanske bör påpekas att det inte råder någon consensus när det gäller frågan om huruvida det är Bachtin eller Medvedev som skrivit texten. Redan i inledningen till *The first hundred years of Mikhail Bakhtin*, Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1997, s. 3, citerar Caryl Emerson I.N. Fridmans uttalande (i engelsk översättning) om hur litet vi vet om Bachtin: »It is unclear where he came from [---], where or how he lived [---] or even who, in fact, he is (it turns out that Kanaev, Mevedev and Voloshinov are also Bakhtin)«.

Nyckelord: Gestaltning, fiktion, mimesis, Aristoteles, Potebnja, Sjklovskij, literary transfer, make-believe

Key words: Fictionality, mimesis, Aristotle, Potebnya, Shklovsky, literary transfer, make-believe

Summary

How to Stop the Constant Killing of Mozart by Focusing Fictionality

This text is a slightly expanded version of a conference speech, delivered at the University of Umeå 2010-10-14. My purpose is to point out the didactic potential of Aristotle's mimesis theory, and in particular the idea that the human ability to create fictional worlds constitutes a special way of understanding reality (or rather the notions of reality that we are provided with by our senses and rational thinking). This idea is seen as a prerequisite of the exceptionally dialogic character of Russian literary theory from Potebnya to Bakhtin, and in order to show what that dialogic attitude really means, the contrary formalistic position of Boris Shklovsky – and especially his inability to understand the Aristotelian standpoint of Potebnya – is discussed in some detail. Proposing *literary transfer* as a modern key to dialogic reading, I try to illustrate what it might contribute even to a super reading of Homer like the one Erich Auerbach carries through in his *Mimesis*. Finally, I point out, with examples from French scholar Jean-Marie Schaeffer, how *make-believe*-theory can help to restore the reader as a human being and the literary text as a work of art – and thereby to stop the still on-going killing of Mozart that the Russian formalists, according to Bakhtin (in his – or Mevedev's? – »Scholarly Salierism«) committed themselves to so long ago.

Örjan Torell
orjan.torell@telia.com



VÄRLDEN SLUTAR MED DIG

Om betydelsen av deltagarperspektiv på läsning

av Christian Mehrstam

Inom ämnesdidaktiken har man kommit att betrakta människans lärandeaktiviteter som former av *deltagande* istället för frikopplade tillägnelsehandlingar utförda av autonoma individer. Den breda användningen av begrepp som klass, genus och praktik, är på utbildningsområdet intimt förknippad med en sådan grundhållning, som innebär att frågor om lärandeobjekt, lärande och studenter nyanseras då deras beroende av sociala sammanhang lyfts fram. Men i de senaste utbildningsreformerna har utrymmet för deltagarperspektiv snarare minskat, då progression och kvalitetssäkrad måluppfyllelse är nya ledord.¹ De bologniserade kursplanerna på universiteten och förslagen till kursplaner för skolan har fått tydligare mål med snyggt pakerade kunskaper och färdigheter som studenter och elever förväntas förvärva. »Förmågor att« och »kunskaper om« skiljs ut och listas styckvis, trots att man inom didaktisk forskning länge ifrågasatt både kompetensbegrepp och kunskapers »om«.² Det finns i detta en strävan efter klarhet som är lätt att sympatisera med, men som lika lätt tar sig uttryck i en tillbakagång när det gäller kunskapssyn.³ Och politiskt är det framför allt ett dubbelt kundperspektiv som genom reformerna görs möjligt: Individen kan göra ett informerat val på kunskapsmarknaden och få det hon valt, medan man från näringslivets sida kan vara säker på att få individer med användbar utbildning.⁴ I internationell forskning talar man om en nyliberal

(’neoliberal’) utbildningssyn som visar sig på olika nivåer med en rad oroande konsekvenser. Till problemen hör just kunskapsmässig instrumentalism, överflyttning av risk från samhälle till individ, utbildningssystemets ökande marknadsberoende samt att individens val och kunskapsstillägnelse ses som okomplicerat fria från maktförhållanden i olika sociala sammanhang.⁵

Detta är i min mening centralt i den pågående svenska debatten om såväl Humboldtidealets som humanioras och den kompensatoriska skolans kriser,⁶ men den utbildningspolitiska makronivån har också en motsvarighet på mikronivå. När Gert Biesta tar sig an en del av den ovanstående problematiken i *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, börjar han med att skärskåda språket. Han menar att glidningen från »utbildning« till »lärande« på en gång stärker och ger uttryck för idén att från början definiera vad en utbildning ska resultera i för individ, istället för att låta det vara en öppen fråga om *blivande*. För Biesta ges inte tillräckligt utrymme åt den enskilda människovarens unicitet, och han föreslår att man istället för fördefinierade lärandemål tar fasta på hur unika individer »bryter in i världen«.⁷ Men för min del tror jag inte bara det är kunskapspaketeringen som är problemet, utan också den starka fokus på individualitet som finns såväl i det humanistiska bildningsidealet som hos Biesta och – paradoxalt nog – i det gängse sättet att förstå deltagarperspektiv.

I det följande föreslår jag en radikal omförhandling av just deltagarperspektivet, och applicerar resonemanget på den litteraturvetenskapliga kärnfrågan om läsning. I en analys av ett litterärt grännsfall framträder läsare och litteratur tydligt som samtidiga och kollektiva konstruktioner inom ramarna för ett dynamiskt funktionssammanhang, istället för att mötas som enskilda befintligheter. Jag argumenterar för att detta perspektiv har en subversiv styrka i förhållande till marknadsanpassningen av utbildningssystemet, samtidigt som det värnar om vetenskaplig och didaktisk komplexitet.

Deltagarperspektivet och individen

I *Kvalitetslärande i högre utbildning* sammanfattar Roar C. Pettersen »deltagarmetaforen« som en strömning inom senare didaktikforskning, positionerad mot en »kognitivistisk referensram där den lärande uppfattas som en ensam 'forskare' [...]«. ⁸ Fokus ligger på kunskapsstillägnelse i samarbete med andra:

I samband med tillägnelsemetaforen presenterades följande formel för lärandet: »in i huvudet« → »ut ur huvudet«. Formeln utgår från den enskilde studenten. I deltagarmetaforen kastas denna formel om och utvidgas på följande sätt: »ute i världen« → »in i huvudet« → »ut i världen«. Utgångspunkten är den enskildes deltagande i en lär- och praktikgemenskap. ⁹

Medan detta är avsett just som en förenklad formel, är det nog en rättvis beskrivning av hur man i vår yrkesvardag använder deltagarperspektivet: »[D]en enskilde« är fortfarande i högsta grad närvarande, och det finns fortfarande någon form av avgränsad kunskap som kan skyfflas fram och tillbaka mellan individer och omvärld. Men med en så svag identitet är det kanske inte så konstigt att begreppet nu trängs undan i utbildningsreformerna. Visserligen är deltagarperspektiv ofta kombi-

nerade med en eller annan form av konstruktivism, men då avser man fortfarande individers konstruktion av sitt vetande – enskilt som hos Piaget eller tillsammans som hos Vygotskij. ¹⁰ Och även om individen hamnar i bakgrunden då kunskap konstrueras kollektivt, är hon tillbaka i rampljuset så snart det blir fråga om att internalisera, appropriera eller positionera sig i förhållande till det kollektiva.

I analogi med Biestas krav på ett förändrat språk, menar jag att man måste tala om deltagarperspektiv på ett starkare sätt, som är tydligare avgränsat från en äldre kunskapssyn och som framför allt inte låter sig inordnas i ett marknadstänkande om utbildning. Detta skulle man kunna göra med hjälp av en radikalare form av konstruktivism med fäste bland annat inom modern systemteori.

I ett sådant radikalkonstruktivistiskt perspektiv är den ontologiska ankarkättingen kapad. Det är inte bara så att kunskapen »« en individ eller »mellan« individer konstrueras. Det är också så att det lärande subjektet är en konstruktion. ¹¹ Liknande tankar finns också inom exempelvis genusforskningen, men hos Niklas Luhmann, portalgestalt för den så kallade sociala cybernetiken, är »människa« inte ens ett operativt begrepp. Såväl subjekt som objekt produceras inom operativt avgränsade men kognitivt öppna och strukturellt kopplade system. Att vara människa handlar istället om att delta som personer i en lång rad olika sociala system, som förutsätter men inte styrs direkt av medvetandesystem och kroppssystem. ¹² Här kan varken den enskilde eller kunskapsstoffet existera på det sätt som Pettersens formel ovan beskriver. Av Luhmanns teori följer att deltagande i ett utbildningssammanhang i grunden är en identitetsfråga, en fråga om hur studenter eller elever formas *samtidigt och oupplösligt förbundet med* för sammanhangen olika omvärldsuppfattningar. ¹³ Att lära är att bli någon som ser omvärlden på ett nytt sätt.

Detta synsätt lånar sig inte lika lätt till marknadsmetaforer, för här finns varken den okom-

plicerat fria, rationellt väljande individen eller några tydligt avgränsade och snyggt paketerade kunskaper som kan väljas och konsumeras. Deltagarperspektivet innebär här att individen inom ett givet system är *ersatt* av en deltagare, inte att individen deltar.

Deltagarperspektiv på läsning

När det gäller läsning har man inom litteraturvetenskapen och dess didaktiska underavdelning länge talat om olika former av möten mellan befintligheter, åtminstone på någon nivå. Även i de fall där man betonar läsningens sociala konventioner, gör man det *genom* en befintlig text och *genom* en befintlig, läsande individ. Inte ens i uttalat transaktionalistiska teorier menar man att text och faktisk läsare (deltagare) konstrueras inom ramarna för dynamiska lässammanhang som är kollektivt, historiskt och ideologiskt avgränsade.¹⁴ Att sådana radikalkonstruktivistiska idéer inte riktigt fått fäste på området kan bero på att konstruktionen av läsaridentitet inte är så lätt att se, i synnerhet inte när man själv är läsare och uppfattar sig som en individ. Gränserna i vårt helt naturaliserade subjekt–objekt tänkande tycks vara nådda med den implicite läsaren som en rent textuell struktur, en sorts inverterad relevansfigur som kan men oftast inte motsvaras av en verklig läsare.¹⁵ Men det litteraturvetenskapliga systemets begränsningar och möjligheter till omförhandling kan framträda med större tydlighet när man fokuserar på något perifert, i gränslandet för vad systemet kognitivt accepterar som litteratur.

Ett bra exempel på detta är den ergodiska litteraturen,¹⁶ och särskilt då i form av datorspel. Svensk forskning finner man bland annat hos Anna Gunder och Jonas Linderöth, men området är ännu jämförelsevis utforskat även internationellt.¹⁷ Och såväl ur ludologiskt som

litteraturvetenskapligt perspektiv är det inte okontroversiellt att betrakta spel som litteratur. Tveklöst finns narrativa drag i snart sagt all spelreception, men det är inte narration som ger litteratur dess identitet, utan litteraritet. Omvänt är spel mer än bara narration, och ett litteraturvetenskapligt perspektiv riskerar att inte göra spelen rättvisa. I synnerhet brukar deltagarens möjligheter att påverka och styra spel – en ergodisk kvalitet – anföras som en viktig skillnad.¹⁸ På dessa invändningar kan man förstås svara att litteraritet inte behöver vara förbehållen typografisk text, och att interaktivitetsargumentet för spelens särart i förhållande till litteraturen kunde förhålla sig mer till forskningen kring läsningens inre mekanismer.¹⁹

Det är nu inte min mening att lägga krutet på en sådan diskussion. Jag menar bara att datorspel (ännu) är en gränsföreteelse för det litteraturvetenskapliga systemet och därför inte med samma självklarhet inordnar sig i ett naturaliserat synsätt. Ett studium av spel som litteratur kan här göra läsningens kollektiva sida och konstruktionen av läsaridentitet lättare att se. Så här säger Espen Aarseth:

The concept of cybertext focuses on the mechanical organization of the text, by positing the intricacies of the medium as an integral part of the literary exchange. However, it also centers attention on the consumer, or user, of the text, as a more integrated figure than even reader-response theorists would claim. The performance of their reader takes place all in the head, while the user of cybertext also performs in an extraneomatic sense. During the cybertextual process, the user will have effectuated a semiotic sequence, and this selective movement is a work of physical construction that various concepts of »reading« do not account for.²⁰

Aarseths poäng är att läsningen av cybertext skiljer sig från läsningen av annat text genom att läsarens aktivitet till del kan beskrivas som »physical construction«. Medan argumentet tappar kraft i en radikalkonstruktivistisk kontext (där det inte finns någon principiell skillnad mellan fysisk och icke-fysisk kon-

struktion), sätter det åtminstone fingret på en beteendeskilnad mellan ett observerat deltagande i den cybertextuella ergodiska respektive den icke-ergodiska litteraturens läspraktiker. Jag tror att denna skillnad kan hjälpa till att göra konstruktionen av läsaridentitet tydligare. Härtill kommer också en mer framträdande kollektiv sida. Datorspel har ofta stora produktionssteam från ett eller flera multinationella spelföretag som författare, och deras produkter är i många fall till för att skapa och läsa berättelser kollektivt i kollektiva sammanhang, genom läsarroller vars processuella utformning är en helt central del av spelen. Detta gäller i synnerhet 2000-talets onlinespel, men också – och kanske mindre uppmärksammat – 2000-talets portabla spel.²¹

I det följande använder jag bitvis »spelare« och »spelet« parallellt med »läsare« och »texten« som ett sätt att betona att jag analyserar en ergodisk cybertext – allt i den immergenta bemärkelse jag tidigare presenterat i bland annat *Tfl* (det vill säga jag avser systeminterna företeelser).²²

Ett litterärt spel och dess funktions-sammanhang

The World Ends With You gavs ut 2007 av företagen Square Enix och Jupiter till spelmaskinen Nintendo DS, som är en så kallad handheld – en liten, portabel maskin – med en övre vanlig skärm, en nedre pekskärm, knappkontroller och nätuppkoppling. Genom att läsa och bläddra sig fram genom mangaliknande serierutor och textmeddelanden, göra en del val i dialoger, styra rollpersoner genom ett stiliserat Tokyo och utkämpa strider mot monster, får man i spelet styra några unga människors kamp för att ta sig helskinnade från den alternativverklighet de hamnat i.

I flera av anmälningarna av spelet är de tolkande utsagorna om tematik, estetik och huvudpersonens problem mycket påtagliga, liksom de historiserande ansatserna i beskrivningarna av fusionen av element från manga, japanska rollspel och shoot'em-up. Så här kan det låta:

But the aesthetic would be empty without the engrossing story and sympathetic characters – or if the game didn't so deftly balance the fear of losing everything with the charm of the supporting cast, local legends, and strange recurring landmarks like the infamous »phone booth of love.« It's the perfect setting for a story about coming out from under your headphones and connecting with the world. [...] Writing inspirational self-help for teens seems totally tacky, thanks to all the anti-drug and up-with-people films that have become fodder for satire. So it's surprising how well *The World Ends With You* delivers its messages on finding trust in a ruthless city.²³

Här får miljöerna beröm för hur väl de fungerar med vad man uppfattar som spelets tema – »coming out from under your headphones and connecting with the world«. Spelhändelserna ses som ett narrativ med potential att engagera och påverka målgruppens livssyn. Jämte det cybertextuella i spelet och vissa yttre likheter med typografisk litteratur, finns alltså i receptionen tecken på litteraritet i den främmandegörande mening som jag bland annat diskuterade i »Fallet med den muterade science fictiondeckaren«. ²⁴ Det här blir lättare att förstå när man beaktar att spelet inte är tänkt att spelas hemma i enskildhet.

Funktions-sammanhanget är här en variant av den kultur som frodades före hemdatorrevolutionen, då ungdomar trängdes kring tunga maskiner med myntkast i spelhallar. Då kunde det vara en viktig del av en tonårings identitet att ha high-score på *Ms. Pac-Man* eller vara känd som en skicklig spelare av figuren Questor i multiplayer-spelet *Gauntlet*.²⁵ Och då arkadhallarna ofta var placerade i anslutning till större köpcentra eller på nöjesfält, hörde till sammanhangen även konsumtion av annan populärkultur, shopping och snabbmat. När hemdatorerna

kom försvagades denna kultur, men i början av nittioalet blev portabla spelmaskiner populära: Nintendo DS är en ättling i rakt nedstigande led till spelmaskinen *GameBoy*, som gavs ut i Japan 1989. Såsom dessa nya maskiner var utformade kunde man spela på dem överallt, inte bara i hemmen, och idag behöver man bara gå ner till ett köpcentrum i en större stad för att se hur datorspelbutikerna kommit att få något av den roll som arkadhallarna en gång hade. Butikerna har ofta flera spelkonsoller riggade med de senaste spelen, och kring dem flockas spelarna. I och utanför butikerna köper, byter och säljer man spel, och shopping och kringkonsumtion av annan populärkultur hör precis som förr till bilden. Miljön i och utanför butikerna är därför helt naturlig att spela Nintendo DS i, i synnerhet som spelets nätverksfunktioner bygger på att det finns andra spelare i närheten.²⁶

The World Ends With You är tätt sammanbundet med det här funktionssammanhanget, både innehållsligt, spelmekaniskt och socialt. Huvudpersonen i berättelsen är den unge Neku Sakuraba, som en dag vaknar upp i en andra, alternativ variant av det Tokyokvarter han bor i. Allt ser ut precis som han är van vid, med stora köpcentra, nudelbarer, exklusiva musik- och klädbutiker och caféer, men snart upptäcker Neku att han förväntas spela ett spel mot mäktiga hämnare eller liemän ('reapers'). Detta spel styrs av en spelledare, som utses av en dirigent som i sin tur är underordnad en kompositör. Neku måste klara av uppdrag för att inte bli »utradaderad« från spelet. Uppdragen går ofta ut på att lösa människors problem genom att besegra alternativ-Tokyos *brus*, som är en sorts monster som föds ur problem, negativa tankar och ångest i spelets riktiga Tokyo.

Redan på detta övergripande plan kan man alltså se att det funktionssammanhang jag beskrivit är speglat genom spelets storstadsmiljöer, persongalleri och intrig (det är ju ett rollspel om ett rollspel). De spelmekaniska aspekterna förstärker detta ytterligare, bland annat genom att knyta an till arkadspelskulturen samtidigt

som de erbjuder en social, nätverksbaserad mingelfunktion när spelare finns i närheten av varandra.²⁷ Som jag nu ska visa uppstår spelet som litteratur – det vill säga får litteraritet – när huvudrollen fokaliseras, eftersom detta innefattar en gradvis (re)konstruktion av själv och omvärld i både spel och verklighet.

Den ergodiska konstruktionen av (läsar)identitet

The World Ends With You är en veritabel kinesisk ask. Identifierar man Nekus äventyr i det alternativa Tokyo som nolldiegesen finns metadiegeser dels i dirigentens och spelledarnas planering av dessa äventyr, dels i de händelser som föregått huvudpersonernas inträde i alternativvärlden. Hypodiegetiskt finner man de händelser som försiggår i spelets riktiga Tokyo som en konsekvens av vad som sker i alternativvärlden, samt de strider med bruset som huvudpersonerna utkämpar. Den här uppdelningen kan ytterligare nyanseras med hjälp av Gunders olika former av »content spaces« – exempelvis sker striderna i »action content spaces«, medan de metadiegetiska sekvenserna med konversationer mellan spelledare och hämnare är »information content spaces«.²⁸ Hur de här nivåerna hänger ihop förklaras inte. De presenteras om vartannat genom dialoger, analepser, skiftande interna fokaliseringar, plötsliga scenförflyttningar och parallella skeenden, på ett sätt som kräver att läsaren bringar sin egen ordning i kaos. Detta är samtidigt inte helt görligt utan att dels relatera spelets miljöer till funktionssammanhangets, dels relatera Nekus utveckling till konstruktionen av spelaren som en deltagare.

Inledningsvis är den mest framträdande frågan hur det kommer sig att Neku hamnat i alternativa Tokyo. Först får läsaren och Neku

bara veta att han vaknar mitt i en trafikforsning framför en byggnad med namnet »104«. Här kommer omedelbart en påminnelse om kopplingen mellan spelets verklighet och vår, för byggnaden är en stiliserad variant av korsövergångsstället framför stationen och köpcentrum »109« i vår världs Shibuya. Neku upptäcker att människor inte kan se honom, men att han i gengäld fått kraften att läsa deras tankar. Storstadsanonymiteten framträder här samtidigt med motivet »kvardröjande«, vanligt i berättelser om t.ex. spöken eller skyddsänglar, men denna anonymitet kommer också förstärkas av att spelaren måste befinna sig i en liknande miljö om spelets alla funktioner ska kunna utnyttjas. Snart bekräftas också misstanken att Neku är död. Men hur har han dött? I takt med att läsaren skaffar sig och Neku nya pusselbitar att foga till pusslet, förgrenas problematiken kring Nekus död till en identitetsfråga som inbegriper även andra personers öden och roller.

På ett övergripande plan menar jag att detta sker genom en fusion av mangatroper med kristen eskatologi. Neku och de vänner han möter har hamnat i alternativ-Tokyo och fått sina krafter på grund av vanliga tonårsproblem – Neku kan inte knyta an till andra, Beat känner sig dum, Shiki har dålig självkänsla och så vidare. Här är spelets första icke-ergodiska sekvens, där man får möta huvudpersonen:

Outta my face!!! You're blocking my view. Shut up!!! Stop talking. Just go the hell away!!! All the world needs is me. I got my values ... So you can keep yours, all right? I don't get people. Never have. Never will. [De första scenerna visar hur Neku tar sig upp från liggande ställning i trafikforsningen.] ? ! ? ! ? What the ... I can hear voices in my head!²⁹

I citatet etableras den relation mellan sociala problem och övernaturlighet som är typisk i den manga och anime som samkonsumeras med spelen i det funktionssammanhang som spelmiljöerna speglar.³⁰ Neku stänger ute andra med hjälp av sina hörlurar (han kallas därför »Phones«), men får i alternativvärlden en

övernaturlig känslighet för dem. Som spelare måste jag välja när och var förmågan används för att klara spelet – det går helt enkelt inte att komma vidare utan att aktivt använda den. Men det spel Neku i sin tur hamnat i, handlar också om Kompositören och dennes tro på den egna skapelsen. Det visar sig att Kompositören skjutit Neku för att skaffa sig en agent i hämnarnas spel, under det att han överväger att förstöra och börja om sin skapelse. När Neku slutar sätta sitt individuella öde främst återställs Kompositörens tro på skapelsen och räddar både Neku, hans vänner och resten av Shibuya. Konstruktionen och rekonstruktionen av huvudpersonen och läsaren som en deltagare istället för en enskild individ, blir lösningen på spelet, spelet i spelet och Nekus tonårsproblem. Ser man det på ett sådant sätt, står det kanske mest konkreta exemplet på samtidig konstruktion av läsare och litteratur att finna i spelets mingelfunktion, där Neku belönas med erfarenhetspoäng och får möjlighet att utvecklas och skaffa bättre utrustning då *spelaren* scannar av *sin egen* verklighet efter andra Nintendo DS-spelare. Denna aspekt av spelet kräver alltså att spelaren blir en deltagare i funktionssammanhanget, genom att via det lokala nätverket göra sig synlig för andra deltagare.

Ofta säger Neku inte högt vad han tänker. Denna omständighet bromsar läsningen av spelets mangapartier, då man måste hålla noga reda på när man läst en pratbubbla och när man läst en tankebubbla för att dialoger ska bli begripliga. På så sätt förgrundas Nekus instängdhet genom hela spelet. I citatet nedan har Neku just mött Shiki, den första person som kan se honom i alternativ-Tokyo. Under hot från spelets brus har han tvingats att ingå en pakt han ännu inte riktigt förstår med henne, för endast den som ingår i en pakt (det vill säga är en deltagare) kan bekämpa bruset. Samtalet utspelar sig mitt framför Hachikō-statyn, som är en japansk symbol för lojalitet, och som i både spelvärld och vår värld står utanför stationen i Shibuya.³¹

Shiki: So what's your name?
 Neku [tänker]: Forget her ... Where am I? How did I get here?
 Shiki: C'mon, tell me your name.
 Neku [tänker]: The sign says »Shibuya Station«
 ...
 Neku [tänker]: Why am I in Shibuya?
 Shiki: Something wrong?
 Neku [tänker]: Wait ... The intersection.
 Neku [tänker]: I just need to retrace my steps.
 [Neku sticker iväg.]
 Shiki: !
 Shiki: Hey, whoa ... Wait for me!!!³²

Det är genom kontrasten till Shiki som Nekus karaktär framträder som tydligast och genom pakten med henne som spelaren kan omkonstruera hans identitet från den illojale ensamvarens till lagspelarens. Shiki är vid första anblicken en stereotyp *gyaru* – i vår värld en representant för en japansk subkultur förknippad med Shibuyas köpcentrum »IO9« och med shopping, utseendefixering och ytlighet. Det Neku saknar har istället Shiki: hon klär sig rätt, har lätt för att prata och är extremt kontaktsökande. Men man kan här också peka på att Shiki har en inverterad version av Nekus problem. Hon har ingen riktig självkänsla, till den punkt där det visar sig att hon i alternativvärlden faktiskt antagit gestalten av den vän hon avundas mest. Parallellt med att Neku genom spelarens försorg finner svar på varför de befinner sig i alternativvärlden och börjar knyta an till Shiki och andra (det vill säga blir en deltagare i hämnarnas spel), återvinner hon sin självkänsla och småningom sin rätta gestalt – bland annat för att hon förstår hur högt Neku uppskattar henne.

Fusionen av Neku och Shiki stannar emellertid inte vid deras kompletterande karaktärsdrag, utan är genomförd även spelmekaniskt. Under striderna måste spelaren se till att de samarbetar: Shiki slåss på spelmaskinens övre skärm medan Neku slåss på den undre. Mellan dem skickas en sorts puck av energi som om den tickas med attackerna mångfaldigar deras effektivitet. Som spelare måste jag alltså ta hänsyn även till Shiki för att klara de svåraste stri-

derna. Ergodiciteten i *The World Ends With You* förstärker här samtidigt deltagartema, karaktärsutveckling och konstruktionen av deltagar-/läsarrollen.

Tillsammans förgrundar Neku och Shiki slutligen två framträdande element i spelets estetik: musiken (»Phones«) och klädmodet (Shiki är en *gyaru*), som ju båda är starka tillhörighetsmärkörer i spelets funktions-sammanhang. Den här estetiken har spelmässiga funktioner. Viss musik varnar när huvudpersonerna är i fara, och kläderna de bär fungerar som en sorts rustningar och kraftförstärkningar. Spelaren kan påverka klädernas spelmässiga effektivitet genom att bygga upp en viss märkespopularitet i ett spelområde. Det senare sker genom att spelaren låter Neku bära kläder av något märke i några mindre strider innan man går in i en större. Spelaren gör med andra ord ett visst spelinternt mode populärt, kanske med hjälp av kläder som köpts av en annan, minglande spelare på lokalt nätverksavstånd i ett funktions-sammanhang som präglas av bland annat shopping och mode.

I alla de ovanstående avseendena är konstruktionen och den pågående rekonstruktionen av Nekus identitet kopplade till läsarens/spelarens utveckling under spelets gång. Det är läsaren som måste styra Neku och välja hans svarsalternativ när sådana ges i dialogerna, läsaren som måste pussla ihop det som sägs i spelet till en fungerande helhet om spelet ska kunna ha en mening och framför allt läsaren som hela tiden är påmind om likheterna mellan Nekus alternativverklighet, hans verkliga verklighet och läsarens egen verklighet. Identifikationen med huvudpersonen är i det här sammanhanget, som ju ger den här texten, anlagd för att återverka på läsarens identitet. Om man ska tala om *The World Ends With You* som en appell, som något riktat, är den här riktad inte mot en viss identitet, utan mot konstruktionen av identitet. Neku vinner spelet i Shibuya genom att gradvis lära sig deltaga i världen, men som jag visat vinner spelaren spelet på precis samma sätt: Den meningspotential och litteraritet som spelet har i detta samman-

hang infinner sig bara om läsaren/spelaren blir en deltagare, spelmässigt (scanna, mingla, inte bryta pakter, vara uppmärksam i dialoger, samarbeta i strider, påverka modet) men också i vår verklighet, genom att göra sig synlig och delta i funktionssammanhanget och relatera det till spelets miljöer, rollpersoner, intrig, estetik och spelmekanik. Denna transcendent riktadhet mot insocialiseringen i en roll menar jag är grundläggande i litteraturläsning,³³ men den är övertydlig här, dels genom att socialisationsprocessen är innehållsligt och estetiskt tematiserad, dels genom att det handlar om ergodisk litteratur i form av ett spel.

Slutspel

The World Ends With You framträder i det ovanstående inte som litteratur på grund av något en individ med viss litterär kompetens råkar göra med en befintlig text. Det sker istället då läsare och text konstrueras samtidigt på ett sätt som är specifikt för funktionssammanhanget. Läsaren är inte en unik människovarelse, utan blir alltid en deltagare i just denna radikalkonstruktivistiska bemärkelse. Något av detta berörs förstås även i andra teorier, genom begrepp som exempelvis schemakorrektio och transaktion, men det är omöjligt att översätta mellan sådana perspektiv och ett radikalkonstruktivistiskt där både text och läsare förstås som immergenta.³⁴ Vår upplevelse av unicitet som sammanhållna »människovarelser« ligger istället i att medvetandesystemen är strukturellt kopplade till många evolverande³⁵ kommunikationssystem – lite haltande uttryckt är man alltid på väg att bli deltagare i olika lässammanhang, då ju dessa inte är statiska.

Detta sätt att tänka och tala kan göra nya aspekter av litteratur och läsare synliga, och bidra till att bevara och utveckla en (didaktisk) komplexitet som riskerar att förloras. För den gradvisa marknadsanpassningen av utbildningssystemet kommer rimligtvis innebära en betoning av de aspekter av litteraturpedagogisk

praktik som bäst passar i en kund- och konsumtionsmetaforik. Hit menar jag att isolerad kompetens- och färdighetsträning hör, liksom narratologisk begreppsexercis, tradering av kanoniserade tolkningar av kanoniserade verk samt individuella provningar i form av tentamina med poängsatta faktafrågor. Dessa aspekter fyller nämligen de viktiga kraven på enkel paketering, valbarhet och mätbarhet. Det är inte för inte som de traditionella »ämneskunskaperna« betonas starkare i de nya kursplanerna för gymnasieskolan, och Högskoleverket understryker särskilt i *Kvalitetsutvärdering för lärande* att »[k]ompetensbegreppet har kommit i fokus i samband med Bologna processen«. Vi lever dessutom i en tid då utbildningssystemet hela tiden söker informationsteknologiska lösningar på såväl pedagogiska som ekonomiska problem, vilket gör det troligt att isolerad färdighetsträning och »kunskapsvalidering« (ett vanligt begrepp i företagsvärlden) i framtiden kommer att ske på nätet i större utsträckning än vad som sker idag. Drillövningen återuppstår, om den nu någonsin varit helt död, i form av ett självrättande, elektroniskt formulär.

Den praktisk-pedagogiska poängen med ett radikalt deltagarperspektiv är att det kan bidra till att framhäva helt andra och kollektiva aspekter av vår befintliga undervisningspraktik, som en levande seminariekultur, debatt i olika media, studenter som forskar tillsammans, IKT i form av sociala utbildningsmiljöer, examination i form av gruppsamtal och framför allt långsamma och omvälvande socialisationsprocesser in i olika litteraturvetarhabitus. Att bli litteraturvetare handlar i ett radikalt deltagarperspektiv, och i analogi med spelarens och Nekus respektive spel, om att låta sig formas och omformas tillsammans med andra och på ett sätt som hela tiden är förknippat med en dynamisk omvärldsuppfattning, i vilken litteratur man läser hela tiden koncipieras och omkoncipieras. Det här perspektivet låter sig och läroprocesser beskrivas både tydligt och detaljerat, men säljer förstås inget vidare när

utbildning ska vara en tur till ett shoppingcentrum. Här ligger dess subversiva styrka.

För att så återkomma till debatten om utbildning och humanioras roll i samhället, är den naturligtvis inte begränsad till Sverige. I libertarianen Frank Furedis omdiskuterade stridsskrift *Vart tog alla intellektuella vägen?* kritiseras bland annat sociokulturell forskning och genusforskning i vad som kallas »den sociala inkluderingens agenda«. Längtan tillbaka till de objektiva kunskapernas tid är här parad med synen på individens utbildningsval som okomplicerat fria och rationella: de som en gång är lämpade för fysiskt arbete väljer det och behöver därmed inte sänka nivån för de teoretiskt begåvade.³⁷ Det kan i samband med diskussionen av utbildningssystemets marknadsanpassning vara värt att här ge akt på hur lätt en konservativ syn i utbildningsfrågor låter sig förenas med en nyliberal människosyn. Och det kan vara värt att observera hur denna förening omedelbart hittar sina fiender på områden med utpräglade deltagarperspektiv.

Så hur slutar spelet? Räddar deltagaren Neku och världen från undergång? I de sista bildrutorna av *The World Ends With You* får man se hur Neku efter att ha slutit upp med sina vänner tar av sig hörlurarna – symbolen för hans inbundenhet – och kastar dem ifrån sig. Spelets sista uppslag visar en överblick över Shibuya på den nedre skärmen och texten »The World Begins With You« (min kursiv) på den övre. Men det finns också ett hemligt slut som görs tillgängligt först om man läser om spelet. Då visas en ny scen med Kompositören och en av hans änglar, Mr. Hanekoma:

Mr. Hanekoma: You know ... This mess is gonna have repercussions upstairs. But hey! At least things are back to normal. Right?

Kompositören: –

Mr. Hanekoma: What? You seem down.

Kompositören: –

Mr. Hanekoma: Hey. It's their world. They get to decide what to do with it. We just ...

[Kompositören försvinner.]

Mr. Hanekoma: Ah ... [Skratt.] Some folks just don't take no for an answer.³⁸

1. Se t.ex. *The Bologna Declaration – on the European space for higher education: an explanation*, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>, 2010-10-09:9.24, s. 4; Skolverket, *Högre kvalitet och krav för framtidens utveckling: Gymnasieskola 2011*, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2420>, 2010-10-09:9.30, s. 1.
2. T.ex. konstruktivistisk kritik av äldre kognitivism (se vidare i artikeln). För exempel på kritik av »litterär kompetens«, se Christian Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, 2009, s. 50 f. Styckvis listning har också funnits länge inom skolan, i varierande utsträckning. Nya förslag till kursplaner för grund- och gymnasieskola finns på Skolverkets hemsida (www.skolverket.se).
3. Hela denna utveckling kan emellertid också ses mot bakgrund av en kulturell vändning som inom litteraturvetenskapen haft större genomslag i forskningen än i universitetens grundutbildningar. En viktig forskningsinsats har här gjorts av Magnus Persson i *Värför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007 (om universitetens styrdokument s. 64–80).
4. Allra tydligast är detta kanske i Bolognaprocessens mål att universitetsutbildningen på alla nivåer ska ha direkt relevans för arbetsmarknaden. Se *The European Higher Education Area*, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_leaflfet_web.pdf, 2010-10-09:9.25, s. 8.
5. Se t.ex. Daniel B. Saunders, »Neoliberal Ideology and Public Higher Education in the

- United States», i *Journal for Critical Education Policy Studies* 2010:1, s. 41–77; Aihwa Ong, *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Durham: Duke University Press, 2006, s. 153 ff.
6. Se Thomas Karlsruhn, »Det romantiska universitetet«, *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, nr. 26–27, 2009; Tomas Forser, »Humanioran blir en parentes«, i *GP* 2010-08-14 med efterföljande repliker; samt SVT Uppdrag Granskning, »Den nya skolan«, SVT1 2010-09-15.
 7. Gert Biesta, *Bortom lärolandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, Lund: Studentlitteratur, 2006.
 8. Roar C. Pettersen, *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, Stockholm: Studentlitteratur, 2008, s. 95.
 9. *Ibid.*, s. 96.
 10. *Ibid.*, s. 106 ff; Se även Svein Sjøberg, »Constructivism and learning«, i Penelope Peterson, Eva Baker och Barry McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, Elsevier Ltd., 2010, s. 485–490. För det besläktade »konstruktionism«, se t.ex. Lilja & Lindström, »'Vad ska man ha den till då?' Om konstruktionistisk teknologi och lärande i skolans värld«, i Roger Säljö & Jonas Linderöth (red.), *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkultur*, Stockholm: Prisma, 2002, s. 33.
 11. Detta gäller emellertid inte all radikalkonstruktionism. Se Ernst von Glasersfeld, »Problems of Constructivism«, i Leslie P. Steffe och Patrick W. Thompson (red.), *Radical Constructivism in Action: Building on the Pioneering Work of Ernst von Glasersfeld*, London: Routledge, 2000, s. 3–9.
 12. Niklas Luhmann, *Social Systems*, Stanford, California: Stanford University Press, 1995; Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, 2009, s. 185–248. Kroppens betydelse för genuskonstruktionen förklaras i detta paradigm alltså inte genom direkt styrning, utan genom att de sociala systemen öppnar sig för påverkan av fysiskt kön.
 13. Niklas Luhmann, *Samfundets uddannelsessystem*, København: Hans Reitzel, 2006; Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, 2009, s. 212 ff, 277 f.
 14. *Ibid.*, s. 14–63.
 15. Wolfgang Iser, *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*, London: Routledge, 1978. För ett intressant resonemang om implicita läsare och författare, se även Christer Ekholm, »Lokaliseringen som grepp: exemplen Sandemose och Camus«, i *Codex and Code: Aesthetics, Language and Politics in an Age of Digital Media*, Stockholm, August 6–9, 2009, <http://www.ep.liu.se/ecp/042/015/>, 2010-10-09:21.40.
 16. Ergodisk litteratur, som t.ex. Apollinaires *Caligrammes*, kännetecknas av att kräva läsme-kanisk ansträngning utöver att (exempelvis) flytta blicken från vänster till höger och vända blad. Se Espen J. Aarseth, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1997, s. 1 f, 10.
 17. Anna Gunder, *Hyperworks: on Digital Literature and Computer Games*, Uppsala: Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala, 2004; Jonas Linderöth, *Datorspelandets mening: bortom idén om den interaktiva illusionen*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004.
 18. Se Jonas Linderöth, »Datorspel som hjälpmedel«, i Mikael Alexandersson, Jonas Linderöth och Rigmor Lindö, *Bland barn och datorer: lärandets villkor i mötet med nya medier*, Lund: Studentlitteratur, 2001, s. 30 f; Aarseth, *Cybertext*, 1997, s. 1–23; Henry Jenkins, »Game Design as Narrative Architecture«, i Noah Wardrip-Fruin och Pat Harrigan (red.), *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*, Cambridge Mass.: MIT Press, 2003, s. 118–130.
 19. Mehrstam, »Fallet med den muterade science fictiondeckaren«, i *Tjll* 2010:1, s. 35–49. I interaktivitetsargumentet brukar litteraturreception ses som ett passivt mottagande. Aarseth är mer nyanserad, men följer samtidigt inte upp konsekvenserna av en hållning som t.ex. Stanley Fishs. Aarseth, *Cybertext*, 1997, s. 20.
 20. *Ibid.*, s. 1 f.
 21. För onlinespelen, se Jonas Linderöth och Ulrika Bennerstedt, *Att leva i World of Warcraft: tio ungdomars tankar och erfarenheter*, Stockholm: Medierådet, 2007.
 22. För immersjonsbegreppet, se min avhandling

- och den ovan angivna Tfl-artikeln, samt Christian Mehrstam, »Under pälsen: främmandegöringspedagogik och antropomorfa serier«, i Kent Adelman (red.), *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Malmö den 18–20 november 2009*, Malmö: Malmö högskola, 2010, s. 122–131 och Christian Mehrstam, »Tarzan eller Döskraj: att växa med litteratur«, i kommande SLÅ 2010.
23. <http://www.avclub.com/articles/the-world-ends-with-you,7101/>, 2010-10-03:13.43
 24. Mehrstam, »Fallet med den muterade science fictiondeckaren«, 2010.
 25. *Ms. Pac-Man* (Midway Games 1981) gjordes som en uppföljare till Namcos spel *Pac-Man* (1980). I spelet styr man en gul mun som äter prickar och aktar sig för spöken. *Gauntlet* (Atari Games, 1985) var ett hack'n slash-spel för fyra spelare. Spelarna trängdes vid en spelmaskin och styrde var sin rollperson. Genom att samarbeta slog man sig fram genom ett underjordiskt komplex fyllt med monster. Questor var den alviske jägaren, försedd med pilbåge.
 26. För ett vidare resonemang om bl.a. fankultur, se James Newman, *Videogames*, New York: Routledge, s. 145–162.
 27. Vad gäller arkadspelskulturen är striderna mycket lika de gamla shoot'em-up-spelen: Man styr och skjuter med sin rollperson mot fiender som kommer i formationer med specifika attackmönster.
 28. Gunder, *Hyberworks*, 2004, s. 346 ff.
 29. Square Enix, *The World Ends With You, Chapter 1, Day 1*, 2007. På youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=OZP-QWCBNSU,2010-10-04:7.15>.
 30. Se t.ex. Katsuhiro Otomo, *Akira*, 1987.
 31. Hachikō var en hund som väntade på sin husse vid samma tid på Shibuyas station i elva år efter mannens död, 1925. Historien har filmatiserats av bland andra Lasse Hallström i *Hachiko: a Dog's Story*, 2009.
 32. Square Enix, *The World Ends With You, Chapter 1, Day 1*, 2007. På youtube enligt ovan.
 33. Se även Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, 2009, s. 266 ff.
 34. *Ibid*, s. 256 ff.
 35. Begreppet betecknar evolution till skillnad från (kausalt styrd) utveckling i ett systems förändring över tid.
 36. Högskoleverket, *Kvalitetsutvärdering för lärande: Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar. Rapport 2009:25 R*, <http://www.hsv.se/download/18.211928b51239dbb43167ffe678/0925R.pdf>, 2010-10-11:9.30, s. 14.
 37. Frank Furedi, *Vart har alla intellektuella tagit vägen? Stridsskrift mot det begynnande 2000-talets förflackare*, Göteborg: Daidalos, 2005, s. 9–29, 66, 120 ff. För vidare kritik, se Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, 2009, s. 54 ff, 280 ff.
 38. Square Enix, *The World Ends With You, Chapter 7*, 2007. På youtube: http://www.youtube.com/watch?v=PSACyarn_A0,2010-10-09:10.51.

Nyckelord: radikalkonstruktivism, ergodisk litteratur, spelstudier, läsande, neoliberal utbildning

Keywords: radical constructivism, ergodic literature, game studies, reading, neoliberal education

Summary

The World Ends With You: Reading as Participation

The last decades of research in the education field have shifted focus from the cognitive activities of autonomous individuals to participants' activities in situated learning practices. Yet, emphasis in the Bologna Process and in the on-going reforms of Swedish education is on the learning subject as a free, rational consumer of neatly defined competencies that the labour market requires. The article argues that a stronger participants' perspective could help resist a neoliberal trend in education. Instead of thinking of participation as something that individuals do, the notion could be built upon radical constructivist systems theory. Learning and participation should be put in terms of construction and reconstruction of identity within evolving social systems. With the example of a piece of recent ergodic literature, the Nintendo DS game *The World Ends With You*, it is demonstrated how the common educational activity of reading can be described as a process of simultaneous construction of reader identity and meaning within a specific practice. The article argues that such a perspective counters the core notions in the neoliberal understanding of education, notably the autonomous individual and learning as an active acquisition of neatly defined knowledge that is »out there«. A new participants' perspective could also have immediate consequences for the choice of method and theme in every day practice in education.

Christian Mehrstam
Institutionen för individ och samhälle
Högskolan Väst
christian.mehrstam@hv.se

LÄSA NORMALT

En kritik av Rosenblatts reader-response teori

av Peter Degerman & Anders Johansson

Att redaktionen för *TFL* efterlyser artiklar om litteraturdidaktik visar hur viktigt området har blivit för litteraturvetenskapen. Det är därför också intressant att ställa frågor om relationerna mellan ämnet, ämnesdidaktiken och pedagogiken. Akademin präglas idag, åtminstone på ytan, av kulturrelativistisk tolerans och mångfald vad gäller såväl forskningsområden som teoretiska och metodiska inriktningar. Det har fördelar, men också risker. Den största risken är dock inte, som man kanske kan tro, att relativism skulle hota den vetenskapliga sanningen, utan att möjligheten till produktiva möten omtintetgörs när pluralismen stärker gränserna mellan olika forskningsområden. I den här artikeln söker vi därför öppna för ett samtal om litteraturteori och litteraturdidaktik över gränserna mellan skilda teoretiska traditioner.

Hur ser den litteraturdidaktiska forskningen ut?

Synen på den litterära texten i den enskilda pedagogiska situationen – i lärarutbildningen såväl som i grundskolan – kompliceras ofta av frågor om vad text och läsning egentligen är. Det kan handla om var man placerar textens mening, i texten eller hos läsaren, eller om vilken vikt man tillmäter lärarens respek-

tive elevens sätt att läsa. Situationen kompliceras ytterligare av att litteraturdidaktiken inom lärarutbildningen befinner sig i gränslandet mellan tre akademiska discipliner – litteraturvetenskapen, den allmänna pedagogiken och ämnesdidaktiken – såväl som i demarkationslinjen mellan traditionell professionsutbildning och dagens politiska krav på akademisering av lärarutbildningen. Ämnesdidaktiken ingår således i ett komplicerat sammanhang, teoretiskt och institutionellt. Till det kan läggas att synen på ämnesdidaktik skiljer sig mellan olika ämnen. Inom historiedisciplinen har den exempelvis kommit att få en mycket bred inriktning.

De didaktiska frågorna sätter ofrånkomligen den enskilda lärandesituationen i relation till dess kontextuella förutsättningar. Ämnesdidaktik kan således omfatta mycket. En avgränsning måste dock alltid göras, och för litteraturdidaktikens del har den till stor del bestått i »vad som inom skolans ram sker i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven«, för att använda Gunilla Molloy's ord.¹ Varken Molloy eller någon annan litteraturdidaktiker bortser visserligen från den vidare kontextens betydelse, men det är obestridligen så att forskningen till stor del präglats av ett skol- och elevcentrerat perspektiv. Flertalet studier har ägnats frågor om hur elever läser och hur de samtalar om sin läsning, samt om skillnader mellan lärares och elevers sätt att läsa.²

Att det blivit så beror till stor del på den så kallade erfarenhetspedagogikens genom-

slag i Sverige, inte minst i form av Louise M. Rosenblatts reader-response teori, med dess utgångspunkter hos John Dewey och amerikansk pragmatisk filosofi.³ När Lars-Göran Malmgren, i sin inflytelserika bok *Svenskundervisning i grundskolan*, formulerar svenskämnets identitet som en spänningsfylld enhet av tre skilda ämneskonstruktioner utgör fokus på eleven kärnan i den tredje formen, den erfarenhetspedagogiska.⁴ Deweys tankar lyser tydligt igenom i Malmgrens beskrivning av den som ett sätt att »utveckla elevernas sociala och historiska förståelse av centrala mänskliga frågor».⁵

Att detta inflytande inneburit en viktig förvandling av svenskämnet, bort från ensidig färdighetsträning, traditionalism och faktatro mot en mer dynamisk och reflekterande inriktning, är sant. Ändå kan det vara värt att peka på att Deweys och Rosenblatts teorier, i likhet med alla andra teorier, utöver sina insikter också bär med sig blindheter och konsekvenser som bör diskuteras kritiskt, om inte litteraturredidaktiken skall hemfalla åt förgivettagna antaganden om vad fenomen som litteratur, läsare, lärare och kunskap egentligen är.

Inom litteraturredidaktiken har alltså erfarenhetspedagogiken framförallt uppträtt i form av den reader-response teori som utvecklats av Rosenblatt. Andra teoretiker som ägnat sig åt receptionsforskning har oftast tolkats genom ett Rosenblattskt filter, vilket gjort att hennes individcentrering slagit igenom i sättet att förstå dem, även när utgångspunkterna, som hos Iser eller Jauss, snarare varit fenomenologiska. I den här artikeln kommer vi därför att ägna vår uppmärksamhet åt Rosenblatt, och föra en diskussion kring ett antal problem i hennes tänkande.

Läsaren och sammanhangen

Helen Schmidl har i sin avhandling *Från vildmark till grön ängel* påpekat skillnaderna

mellan olika teoretiker inom receptionsforskningen. Bland annat menar hon att Jonathan Cullers teori om litterär kompetens, med dess sätt att understryka betydelsen av normer och konventioner, bör komplettera Rosenblatts mer emotionella och subjektivt inriktade ståndpunkter. Likaså framhåller hon hur Iser ger *texten* »den viktigaste rollen».⁶ Schmidl pekar därmed ut viktiga skiljelinjer inom receptionsforskningen gällande frågan om individens beroende av strukturella sammanhang.

Rosenblatt bortser inte från individens förutsättningar i det sociala sammanhanget. I själva verket är hon, med sin bakgrund i den amerikanska pragmatismen, emot varje typ av enkel kunskapsteoretisk dualism som bortser från sammanhangets betydelse:

In *Knowing and the Known* (1949) John Dewey and Arthur F. Bentley suggested that the term »interaction« had become tied to the Cartesian dualistic paradigm that treats human beings and nature, subject and object, knower and known, as separate entities. In the light of post-Einsteinian developments, they proposed the term »transaction« to designate a relationship in which each element, instead of being fixed and predefined, conditions and is conditioned by the other. In a transaction, although we can distinguish between them, no sharp separation between perceiver and perception can be made, since the observer is part of the observation. The poem – the term I used to stand for »literary work« – »exists,« »happens,« I maintained, in the transaction between particular readers and the text (the signs on the page). We might refer to reader, text, and poem, but each was an aspect of a relationship occurring at a particular time under particular circumstances.⁷

Dessa relationella utgångspunkter, som hon beskriver som »anti-foundationalist or relativist«, uppvisar, som hon själv påpekar, stora likheter med strukturalism och post-strukturalism – men hon tar ändå avstånd från dessa riktningar eftersom hon anser att de reducerar både text och läsare till »simply conduits for arbitrary codes, conventions, and genres«.⁸ I stället refererar hon till C.S. Pierces tankar om att språket alltid är förankrat i individens användning:

In contrast to de Saussure's, Pierce's formulation is triadic – »The sign is related to its object only in consequence of a mental association, and depends on habit.« This explicitly human linkage of word, object, and »interpretant« had from the beginning strengthened my transactional view on language. While I understood that language is socially generated, I saw that it is always individually internalized in transactions with the environment at particular times under particular circumstances.⁹

Det viktiga här är att språket, enligt Rosenblatt, alltid framträder som *individuellt internaliserat* i *partikulära* situationer. Insikten om att språket är socialt genererat, och att individens användning därför beror av språket som redan givet, delar hon med de Saussure, men hon lägger betoningen annorlunda. I hennes förståelse av transaktionen, det reciproka mötet mellan text och läsare, understryks att läsarens upplevelser, erfarenheter och känslor är det som förankrar språket i den enskilda estetiska läsningen av en litterär text. Den subjektiva läsoplevelsen blir alltså det centrala för Rosenblatt, och vi förstår varför hon nästan aldrig använder ett begrepp som struktur.

Likheterna är stora med den idag allmänna uppfattningen att estetiska upplevelser handlar om personliga känslor och igenkännande. Emellertid går det knappast att reducera Rosenblatts tänkande på ett sådant sätt. Hon är medveten om att individen är beroende av det sociala sammanhanget. Frågan är dock hur föreningen av elev, text och socialt sammanhang uppnås. Läser man Rosenblatt noggrant uppstår en del problem. Problem som har att göra med konsekvenserna av att betona individens betydelse.

Hennes egen beskrivning av hur elever för med sig sina personliga erfarenheter till det lärande samtalet kring en litterär text, visar att det som eleven för med sig aldrig kan vara något ursprungligt eget. Vad eleven kommer att upptäcka genom samtalet är nämligen, enligt Rosenblatt, dels att vissa tolkningar är »more defensible than others in terms of the text as a whole«, dels att det går att analysera varför

en enskild elevs tolkning skiljer sig från andras genom att granska deras skilda utgångspunkter.¹⁰ I bägge fallen visar sig den enskilde elevens erfarenheter och upplevelser vara sekundära i förhållande till vad vi skulle beskriva som socialt medierade strukturer, dels i form av texten själv och dels i form av den sociala kontext som kan förklara individens särskilda utgångspunkter. Slutsatsen av alla de varför-frågor som Rosenblatt tar upp, och som hon menar att eleven ska ställa sig själv, kan inte heller bli någon annan än att elevens upplevelse beror av sammanhang utanför eleven själv. För var kan egentligen svaret på en fråga som »Why was his reaction different from those of the other students?« finnas annat än i det som föregår och betingar jaget?¹¹

Ändå menar Rosenblatt att den individuella läsaren är viktigast. Hon ser nämligen de sociala förutsättningarna som enbart *ytte förutsättningar*, »influenser« som »format« individen, vilka pragmatiskt kan lämnas åt sidan vid studiet av själva mötet mellan den individuella läsaren och texten. De framträder enbart i sin av läsaren internaliserade form, det vill säga i form av erfarenheter: »personal sources«, »the influence of the reader's preoccupations and past experiences«, »[t]he reader's fund of relevant memories«, »the original background of personality«, »influences«.¹² Eftersom kontexten på detta sätt begränsas till det som *tidigare* skapat individen berör den inte själva mötet med texten. I det kan läsaren ses som en enhetlig, hel och fri individ som kan reagera »fritt« och »spontant på litteraturen«, för att därefter »lära sig« att »hantera« och »kritiskt granska sin reaktion« för att nå »en rikare och mer välgrundad reaktion på litteraturen«.¹³ Den reflekterande individen blir det centrum som kontrollerar förståelsen genom sin internaliserande upplevelse av text och kontext.

Det finns ingen anledning att frånta Rosenblatts modell dess pedagogiska förtjänster vad gäller att förstå mötet mellan text, läsare och lärare i ett klassrum, men det går inte att bortse

från att det är ett särskilt sätt att se på läsning hon företräder, med särskilda konsekvenser. I den senare boken *The Reader, the Text, the Poem*, med dess mer metodologiska och mindre teoretiska inriktning, är sättet att föra åt sidan strukturer och kontexter som enbart yttre ramar för mötet mellan text och läsare än mer genomfört. De nämns knappt, förutom i ett sammanhang där Rosenblatt tar upp att de koder och system som en text bär med sig kan skilja sig från läsarens, beroende av att texten hör till en annan kultur eller speglar författarens unika individualitet:

We may borrow from the anthropologists or the sociologists their classifications of the many different codes or mores or systems of ideas and values that apply to the world evoked by the reader. Some of the most usual are assumptions about the universe, about »human nature,« about the structure of society, about the roles of men and women, children and adults, about moral and social and religious imperatives. The text presents us with a whole network of such codes, embodied explicitly or implicitly in its personae and its situations. The reader draws on his own internalized culture in order to elicit from the text this world which may differ from his own in many respects.¹⁴

Transaktionen mellan läsare och text beror således av överindividuella strukturer, men Rosenblatt reducerar deras betydelse till att enbart handla om hur läsaren internaliserar dem. Det innebär, som sagt, att kulturer, system och koder visserligen erkänns som ramar kring mötet mellan text och läsare, men att de sedan kan föras åt sidan vid studiet av läsarens möte med texten, eftersom det enbart är dennes sätt att förhålla sig till dem, internalisera dem eller se dem som annorlunda – vilket också är ett sätt att internalisera – som intresserar henne. Avgränsningarna mellan kontext, text och läsare motiveras inte utan tas för oproblematiska, och när läsaren ges rollen av den som kontrollerar helheten genom sina val av vad som ska ges betydelse, då är det en särskild syn på läsning som slår igenom.

Rosenblatt erkänner individens beroende av sin kultur, men enbart som det yttre som

redan har format jaget: »In terms of the individual, this implies, of course, that his personality, his needs and aims, will be molded by the particular cultural group in which he has been reared.«¹⁵ En sådan kulturrelativism understödjer det individuella jagets centrala position, och legitimerar tron på dess enhet. Individen får sitt sammanhang, genom vilket den blir det jag individen sedan *är*. Essentialismen ges en historiserad form, men förblir essentialism. Jaget är inte ursprungligt utan produceras historiskt, vilket dock inte spelar någon roll för förståelsen av jaget i dess producerade form. Historisering utgör i denna version inget annat än ett teleologiskt sätt att tidsmässigt vända på identitetens orsakssamband, från ursprung till mål, utan att bilden av jaget egentligen förändras. Relationen mellan struktur och individ blir därmed oproblematisk, ramen spelar inte längre någon roll för det färdiga innehållet, vilket gör det möjligt att bortse från den vid studiet av den enskilda individen och dennes sätt att läsa.

Mest uppenbart blir det hur den relativistiska förståelsen av kulturer legitimerar synen på individen som enhetlig och präglad av en harmonisk relation till sin kultur när Rosenblatt går in på vad litteraturläsningen ska leda till. Litteraturen kan vara viktig för hur individen »becomes assimilated into the cultural pattern«, skriver hon.¹⁶ Den kan påverka »the whole personality« genom »imaginative sympathy« och »social sensitivity«, samt på så sätt göra det möjligt för de demokratiskt fostrade individerna att göra »their own personal and social choices«.¹⁷ Kulturen formar den självständiga och enhetliga individen, så att denne kan göra sina egna personliga val inom det kulturella mönstret som den har internaliserat och assimilerats in i. Kultur och individ formar en helhet.

Rosenblatts teori om läsaren bottnar således i en särskild syn på jaget och dess relation till sitt sammanhang, vilken legitimerar hennes accentuering av den individuella läsaren. Som vi visat motiveras denna syn på individen inte helt genom Rosenblatts noggranna beskrivningar av

vad läsning är. Frågor om varför läsaren läser på ett visst sätt leder ofrånkomligen till att läsaren måste gå utanför sig själv, inte in i sig själv – om inte för att upptäcka att det inre redan är det yttre, att jaget alltid redan är ett annat. Det väsentliga är att Rosenblatt förutsätter att denna relation mellan det kulturella sammanhanget och läsaren är harmoniskt och helhetsskapande. Det går dock att förstå läsakten, även sådan hon beskriver den, som någonting som kan ifrågasätta och problematisera varje sådan form av helhet, både individens och kulturens.

Förståelsen av en kultur som en enhetlig helhet, som något individerna passar in i, och ska passas in i, utgör den omotiverade grund som tillåter Rosenblatt att förena individens unicitet med dess beroende av det sociala sammanhanget. Den unika individen är den av kulturen formade normala individen, som gör fria val inom det av kulturen givna. Litteraturen riskerar därmed att bli en del av kulturens sätt att reproducera detsamma, och den unika individens val det relä genom vilket normalisering sker. På ett sätt som är utmärkande för en sådan kulturrelativism göms allt det som komplicerar relationen mellan individ och helhet undan, sådant som värderingars och maktrelationers roll, eller möjligheten att strukturer skulle vara okontrollerbara och öppna.

Detta är inget Rosenblatt sticker under stol med. Det handlar explicit om att hävda individens frihet att välja inom det av kulturen givna: »We can recognize the shaping power of the environment, the society, and the culture. Yet we should understand the possibilities of choice or aspiration within the parameters of our complex culture ...« Och det handlar om att hävda särskilda värden: »Instead, I argue, let us avowedly inculcate democratic values as the positive criteria for selecting among choices, whether literary or social, whether stemming from the dominant or a minority culture.«¹⁸

Det är svårt att inte hålla med om vikten av demokratiska värden, men det kan vara värt att fråga sig vilka de egentligen är. De kan

vara problematiska om de utgör en förgivettagen normaliserad norm för hur man ska läsa. Rosenblatt beskriver visserligen hur läsarens möte med en text kan vara öppnande. Hon kan exempelvis skriva att »the very essence of literary experience is a rejection of such stereotyped, superficial, and unshaded reactions [...] A poem or a novel should provide fresh insight.«¹⁹ Men hennes sätt att se relationen mellan kultur och individ leder till att kontexter reduceras till intet mer än de normala, självklara sammanhang som stabiliserar mötet mellan text och läsare, och ska stabilisera detta möte genom att utgöra den normala kontext som avgör när en läsning är utvecklande, fördjupande eller korrekt. Litteraturen riskerar därmed att reduceras till att bekräfta givna normer.

Den estetiska läsningen och den normala läsningen

Om strukturer är det som formar individen, och det är i individens form som strukturerna visar sig, behöver vi knappast ett begrepp som struktur. Det finns inget utrymme att föreställa sig konflikter eller motsägelser mellan struktur och individ, eller okontrollerbara öppningar av den helhet de formar, annat än i form av enskilda fel, varför Rosenblatt helt enkelt kan förutsätta att individens sätt att läsa harmonierar med hennes kulturella fostran. Såvida inte fostran misslyckats, eller något annat gått fel, då kan kulturella förklaringar behövas – men eftersom Rosenblatts undersökningar enbart syftar till att förstå den normala läsakten räcker det för henne att sätta det onormala inom parentes. På ett liknande sätt skjuts förutsättningar och avvikelser åt sidan när Rosenblatt går närmare in på vad en estetisk läsning är.

Hos Rosenblatt finns ingen diskussion av de värderingar och kategoriseringar som ligger

bakom hennes syn på vad en estetisk läsning är. De tas för givna. Uppdelningen mellan efferent, faktainriktad, och estetisk läsning utgör ett exempel:

The *efferent* stance (from the latin *efferre*, to carry away) is involved primarily with analyzing, abstracting, and accumulating what will be retained after the reading. Examples would be reading to acquire information, directions for action, or solutions to a problem. In the *aesthetic* stance attention is focused primarily on experiencing what is being evoked, lived through, during the reading.²⁰

Vad innebär den uppdelning mellan efferent, det vill säga faktainriktad, respektive estetisk, personlig, läsning, som Rosenblatt gör? Hon menar visserligen att det inte finns någon egentlig gräns mellan de två, att helheten utgör ett kontinuum.²¹ Men uppdelningen fyller ändå en viktig funktion i hennes system. För det första lever den av en förutsatt motsättning mellan, å ena sidan, det bokstavliga, vetenskapliga och allmänna och, å den andra, det personliga, intuitiva, känslomässiga, kreativa och tolkande. Oavsett om de två polerna ska ses på en glidande skala eller ej, fyller dikotomin en viktig funktion, inte minst genom det som inte finns med på skalan. Uppdelningen bygger på tanken att det bara finns fakta och upplevelser, ting och individer. Bakom Rosenblatts teori döljer sig således en till stora delar empiristisk kunskapssyn. Strukturerna försvinner i bilden av subjektets enskilda möte med en text:

At the heart of it [Rosenblatts teori] is the idea of the poem as an event in the life of the reader, as a doing, a making, a combustion fed by the coming together of a particular personality and a particular text at a particular time.²²

På ett pragmatiskt sätt framställs marginaliseringen av allt annat än fakta och individuell upplevelse som en »enkel« beskrivning av de två »huvudsakliga sätten« att få kunskap: »...the efferent-aesthetic continuum simply describes the two main ways we look at the world.«²³ Konsekvensen blir att det som

Rosenblatt försöker fånga med begreppet transaktion – trots hennes antidualism – ändå bygger på föreställningen att kunskap och förståelse beror av möten mellan enskilda entiteter. Detta trots att begreppet transaktion, som hon hämtat från Dewey, syftar till att undvika den isolerade individualism som ligger i begreppet »interaktion«. Transaktion sägs stå för en icke-mekanisk organisk helhetssyn på hur utbytet mellan läsare och text alltid utgör »a process in which the elements are aspects or phases of a total situation«. ²⁴ Emellertid finns det i en sådan helhetsmodell, som vi redan sett, fortfarande utrymme att se individen som den helt avgörande faktorn. När Rosenblatt konstaterar att språket alltid är socialt förmedlat förlägger hon därför följdriktigt ändå skapandet av mening till individen:

Those who think of language as simply a self-contained set of signs linked to sounds ignore the essential third element, the human being who must make the linkage between them if there is indeed to be a meaningful word. Language is socially evolved, but it is always constituted by individuals, with their particular histories.²⁵

Det innebär en särskild syn på vad mening är. Strukturalismens ståndpunkter från Saussure och framåt avfärdas av Rosenblatt. Enligt strukturalismen är den väsentliga egenskapen hos språket som kod att den alltid är *möjlig* att läsa, bortsett från varje konkret läsare, att språket som struktur är vad som möjliggör en enskild läsning, inte tvärtom. Att individuella läsare *faktiskt* skapar den enskilda meningen innebär inte att denna skulle vara det primära, det som bygger upp språket som struktur, utan tvärtom är strukturen alltid redan där som det som möjliggör den individuella läsningen. Rosenblatts empirism innebär att hon står för en syn på mening som individuellt förankrad, att hon avvisar tanken på språket som struktur, som *langue*, och därmed enbart ser bruket av det i form av *parole*. Detta sätt att sätta strukturer inom parentes bottnar hos Rosenblatt i en empiristisk kunskapssyn som bevarar indivi-

dens privilegerade ställning som kunskapens utgångspunkt.

Rosenblatts förståelse av *aisthesis* hänger samman med hur hon ser den individuella *upplevelsen* som viktigast i den estetiska läsningen. Efter att i *Literature as Exploration* än en gång ha understrukt hur den sociala helheten formar och möjliggör den unika individen, accentuerar Rosenblatt, på ett sätt («Yet ultimately») som tydligt demonstrerar hur argumentationen bygger på det självklara, hur det viktiga och centrala utgörs av läsarens upplevelse: »Yet ultimately any literary work gains its significance from the way in which the minds and emotions of particular readers respond to the linguistic stimuli offered by the text.«²⁶

Att Rosenblatt hör hemma i en tradition som reducerar konsten till känsloupplevelser blir tydligt när hon skriver om Gertrude Stein, den som kanske mest medvetet rationellt arbetat med språkets materialitet för att göra dikten främmande och omöjlig att individuellt appropriera i form av en känsloupplevelse: »Thus, a writer such as Gertrude Stein, who was preoccupied with technical innovation, will have lasting value only as her work suggests to other writers new means of conveying emotions and a sense of the flow of life.«²⁷ Att tänka sig läsning i form av ett annat slags estetiskt förhållnings-sätt finns det inte utrymme för hos Rosenblatt. Språkets materialitet reduceras av Rosenblatt till teknik och form, och därmed till något som kan fångas och harmonieras i form av en sinnlig upplevelse. Genom detta sätt att reducera läsningen kommer läsaren alltid att kunna känna igen sig i språkartefakten, alltid kunna fånga den i en personlig upplevelse, hur obegriplig, ambivalent eller motsägelsefull texten än kan tänkas vara.

Det estetiska blir därmed ett sätt att upplösa motsägelser och harmoniera konflikter. Genuina mångtydigheter eller aporier, som om de skulle tas »på allvar« kunde hota individens enhet eller sätt att förstå, reduceras till upplevelser hos den enskilde läsaren. Ett tyd-

ligt exempel på vad detta innebär finner vi i Rosenblatts behandling av William Empsons *Seven Types of Ambiguity*:

Empson's discussion mainly demonstrates that the extent to which texts may provide room for alternative responses, sometimes simultaneously by the same reader, sometimes by different readers, shaping qualitatively different experiences from the same words. Hence my belief that the method of his book offers not so much models of the aesthetic reading process as evidence concerning the openness of the text.²⁸

Eftersom textens öppenhet kontrolleras, bestäms och begränsas av läsarens upplevelse, av hur denne lyckas internalisera den, kontrollerar individen den mångtydiga meningsproduktionen genom sina val. Eventuella motsättningar och problem i den öppna texten reduceras till »alternativa responser« i form av »olika upplevelser«. När litteraturen enbart ska producera individuella upplevelser förlorar den möjligheten att vara genuint kritisk och/eller sann.

Konsekvenserna av inriktningen mot det empiriskt iakttagbara, det vill säga enskilda läsa-res konkrata läsningar, blir tydliga även när Rosenblatt tar upp frågan om »the poem itself«. Existensen av de strukturer och normer som enligt Wellek och Warren utgör en dikt ifrågasätts empiriskt: »The nature of these norms, and 'where and how these norms exist' is not made clear.«²⁹ Rosenblatt går till och med så långt att hon förnekar att verket existerar utanför sina konkretisationer i form av enskilda läsningar. Angående Ingarden, som hon till stora delar menar sig hålla med, menar hon ändå att han felaktigt förutsätter att strukturer existerar: »... the argument is constantly vitiated by an insistence on the postulated work as separate from its concretizations.«³⁰ Denna empiristiska relativism leder till att läsarens faktiska läsningar blir den enda norm som tillåts, och att det därför blir svårt att tänka sig möjligheten av en kritisk analys av dessa. Det problem som både Wellek/Warren och Riffaterre sökt tackla genom tanken på en ideal läsare, nämligen att

en texts mening inte får reduceras till hur den faktiskt läses av enskilda läsare, för Rosenblatt enkelt åt sidan:

If so, a hypothetical or actual reader must be postulated from whose point of view the multiple possibilities of the text could be synthesized into an ideal and »complete« system. But even a hypothetical ideal reader implies a particular hypothetical language system, a particular hypothetical culture and ethos, a particular set of hypothetical personal values.³¹

Rosenblatts kritik av tanken att en ideal läsare skulle kunna fånga en text i dess helhet är naturligtvis riktig, men detta skulle säkert de nämnda teoretikerna hålla med om. Poängen med att hävda existensen av en struktur som inte är identisk med sina konkretisationer är i stället att man därmed menar att det går att analysera förutsättningarna för de enskilda konkretisationerna, de strukturer och diskurser som reglerar och bestämmer individens läsning, något som det inte finns plats för hos Rosenblatt. Mot en sådan strukturell »antiindividualism« ställer hon en empirism som utgår från individen. Skillnaden hänger på ordet »particular«. Utifrån Rosenblatts empirism är endast det partikulära och iakttagbara viktigt, och därför kan hon enbart tänka sig den ideala läsaren som en visserligen hypotetisk, men dock empiriskt verklig läsare. Det är därför språkssystem och kulturer, enligt Rosenblatt, *måste vara partikulära* i betydelsen knutna till särskilda individers konkretisationer av dem. Problemet med detta utifrån en strukturell position är att individens sätt att förstå sig själv och sitt sammanhang sätter gränserna för analysen av strukturerna. Det lämnas lite utrymme att förstå *relationen* mellan struktur och individ som någonting annat än harmonisk, kontrollerbar, sluten och förutsägbar, eftersom detta skulle kräva en tro på den kritiska analysens förmåga att gå utöver det partikulära. Frågor om makt, ideologi eller andra diskursiva fenomen, vars analys kräver ett ifrågasättande av individens upplevelse, tas aldrig upp

av Rosenblatt. I stället blir individens val det som kommer att sätta gränserna för analysen av litteraturen och dess strukturer.

I själva verket är konsekvensen av Rosenblatts position att hon faktiskt underkänner möjligheten till filosofisk analys eller traditionell litteraturvetenskaplig tolkning. Den tanke på en ideal läsare som hon kritiserar fyller nämligen inte någon annan funktion än att hävda att det går att analysera meningsstrukturer på ett djupare sätt än vad som ryms inom den enskilda, vardagliga eller normala förståelsen av dem.³² Det är denna möjlighet hon avvisar. Rosenblatt skulle kanske inte hålla med om vår tolkning, och vi söker dra ut de *yttersta* konsekvenserna, det medger vi, men det är svårt att inte se just dessa konsekvenser när hon fortsätter sin kritik av den ideala läsaren. Hennes reader-response teori utgör ett försvar för den normala läsaren och den normala, personliga, läsningen, och varje ifrågasättande av dessa ses som elitism:

The common or ordinary or general reader as I see him or her is one who chooses to devote part of life's short span to the kind of experience called literary – to aesthetic reading – doing this not as a professional but for personal satisfactions. The adoption of the aesthetic stance toward a text is the essential criterion: the question of the quality or the »level« of the reading is a separate question, depending both on the text and the reader. Hence general readers would include the reader of a comic book as well as the reader of Kafka's *The Penal Colony*.

Recent critical and literary theory is replete with references to »the informed reader,« »the competent reader,« »the ideal reader.« All suggest a certain distinction from, if not downright condescension toward, the ordinary reader. This reflects the elitist view of literature and criticism that in recent decades has tended to dominate academic and literary circles.³³

Denna normaliserande syn på läsning framträder även när Rosenblatt försvarar litterära tolkningsars validitet. Det är konsensus om »*criteria for validity of interpretation*« som avgör vad som är en försvarbar tolkning.³⁴ Naturligtvis är det ofta

så det går till, men ett ensidigt accepterande av konsensus och harmoni inom tolkningsgemenskaper som kriterier för sanningen har sina konsekvenser av att utesluta allt annat.

Det är det som *passar* som får plats i Rosenblatts modell. Kontexten ger det sammanhang inom vilket texten blir meningsfull för individen, och i sin tur bekräftar mötet mellan text och läsare den givna kontexten. Det strukturella förs åt sidan som mindre viktigt – om det inte understöder individens centrala betydelse – det onormala har ingen plats överhuvudtaget och det obegripliga nämns inte. Allt är förståeligt och kontrollerbart genom individens sätt att *uppleva* världen; det som individen inte upplever och inte känner igen finns inte, eftersom läsning och förståelse är liktydigt med att känna igen.

Här uppstår ett verkligt problem när det gäller läsarundersökningar utifrån Rosenblatts teorier. Empirismen riskerar att osynliggöra faktumet att det är en särskild syn på vad det estetiska är som bildar utgångspunkt. Och eftersom denna syn på det estetiska som individuell upplevelse ligger väldigt nära den allmänna föreställningen om vad det estetiska är, riskerar undersökningarna att komma fram till inget annat än det som eleverna redan lärt sig är det rätta. Rosenblatts estetik utesluter viss litteratur och vissa aspekter av det litterära verket, den utesluter det som inte är normalt.

Möten

I vår läsning av Rosenblatt ovan har vi försökt lyfta fram hur hennes teoretiska tänkande har särskilda konsekvenser. Sammanfattningsvis kan man hävda att hennes didaktik vilar på en normaliserande och kulturrelativisk förståelse av vad litteratur och läsning är. När ett sådant synsätt blir dominerande innebär det att andra sätt att förstå läsning marginaliseras.

När vi ovan granskat Rosenblatt har syftet inte varit att förneka det som är värdefullt i hennes teori, utan att peka på gränser och konsekvenser. Som vi försökt framhålla är insikterna väsentliga när det gäller hennes beskrivningar av vad läsning är, och de har tagits tillvara i en mängd viktiga undersökningar. Vad vi i stället velat åstadkomma är att öppna ett fält för diskussion mellan litteraturvetenskapen och litteraturdidaktiken.

Vi har också velat föra in den kritiska frågan om vad litteratur egentligen är, något som görs angeläget av att vi menar att litteraturundervisningen i skolan idag till stora delar begränsas av uppdelningen mellan fakta och individuella upplevelser. Denna allmänt omfattade, men sällan explicit formulerade, estetik marginaliserar alla andra sätt att läsa litteratur, samtidigt som den passar en skola som behärskas av positivism och instrumentalism. Kanske är litteraturens uppgift i stället att ifrågasätta fakta och individer, befria individens läsning från den kulturellt normala individens måttstock?

1. Gunilla Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, diss. Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm: Lärarhögskolan, 2002, s. 13.
2. Exempel på det förstnämnda är Birgitta Bommarcos *Texter i dialog*, diss. Lund, Malmö: Malmö högskola, 2006 och Helen Schmidts *Från vildmark till grön ängel: receptionsana-*

- lyser av läsning i åttonde klass*, diss. Uppsala, Göteborg: Makadam, 2008, på det sistnämnda: Christina Olin-Schellers *Mellan Dante och Big Brother*, diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2006, och Lotta Bergmans *Gymnasieskolans svenskämnen*, diss. Lund, Malmö: Malmö högskola, 2007.
3. Deweys stora betydelse för Rosenblatt framgår

- av hennes *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois University Press, ny utgåva 1994 (1978), s. xiv, 16–18, 37, 172, 178.
4. Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, andra uppl., Lund: Studentlitteratur, 1996 (1988). De tre ämneskonceptionerna – »svenska som färdighetsämne«, »svenska som litteraturhistoriskt ämne« och »svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne« – har vunnit burskap inom den litteraturredaktiska forskningen och länge traderats på ett närmast okritisk sätt. Emellertid har flera studier på senare tid distanserat sig ifrån den och funnit den otillräcklig, så till exempel Ingrid Mossberg Schüllerqvist i *Läsa texten eller »verkligheten«*, diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2008.
 5. Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, 1996, s. 89.
 6. Schmidl, *Från vildmark till grön ängel*, 2008, s. 48.
 7. Louise M. Rosenblatt, »The Transactional Theory: Against Dualism«, i *College English*, 55, 1993:4, s. 377–386, s. 380.
 8. *Ibid.*, s. 381.
 9. *Ibid.*, s. 381.
 10. Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, fifth ed., New York: Modern Language Association of America, 1995 (1938), s. 74 f.
 11. *Ibid.*, s. 75.
 12. *Ibid.*, s. 74 ff.
 13. *Ibid.*, s. 102 »spontaneous response«, »responded freely«, »learn to handle«, »critical scrutiny of his response«, »fuller and sounder response to literature«. Svenska översättningen av Sven-Erik Torhell: Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 93.
 14. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, 1994, s. 56.
 15. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 1995, s. 143.
 16. *Ibid.*, s. 179.
 17. *Ibid.*, s. 174, 177, 178, 184.
 18. Rosenblatt, »The Transactional Theory: Against Dualism«, s. 385.
 19. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 1995, s. 98.
 20. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, 1994, s. 184.
 21. *Ibid.*
 22. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, 1995, s. xvi.
 23. *Ibid.*, s. xviii.
 24. *Ibid.*, s. 26.
 25. *Ibid.*, s. 25.
 26. *Ibid.*, s. 28.
 27. *Ibid.*, s. 6.
 28. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, 1994, s. 86.
 29. *Ibid.*, s. 106.
 30. *Ibid.*, s. 107.
 31. *Ibid.*, s. 106.
 32. Michael Riffaterre, *Semiotics of Poetry*, Bloomington: Indiana U.P., 1978.
 33. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, 1994, s. 138.
 34. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem*, 1994, s. 183. Se även »The Transactional Theory: Against Dualism«, s. 382.

Nyckelord: Rosenblatt, reader-response teori, didaktik, litteraturteori, läsning

Keywords: Rosenblatt, reader-response theory, didactics, literary theory, reading

Summary

Reading »Normal«: A Critique of Rosenblatt's Reader-Response Theory

In the article we address the question of how the relation between literary theory and literary didactics should be understood. During the last decades the new research field of subject didactics has been introduced as a bridge between pedagogy and traditional academic disciplines. As the metaphorical bridge implies, didactics could be seen as a meeting place for different theoretical traditions. In the article we argue that this kind of meeting should not be reduced to simple eclecticism; just adding one entity to the other. Instead the meeting ground should be made a place of real critical investigation of the presuppositions and consequences of different theoretical approaches across traditional borders.

Swedish research on literary reading in school relies heavily on the reader-response theory formulated by among others Louise M. Rosenblatt. This theory has the merit of having transformed the study of literature from a positivist reliance on facts and cultural heritage to a more dynamic and interpretive view on reading. Nonetheless it also, as all theories, has its blind spots with consequences that have to be critically examined. Through a reading of Rosenblatt's major works, particularly *Literature as Exploration* and *The Reader, the Text, the Poem*, we therefore investigate the theoretical foundations of the theory. What we find is an insistence on the individual reader as the fundamental and stabilizing centre of language, and hence also of reading. This rejection of language as structure is based on an understanding of culture as the context that forms the individual, which can be pragmatically set aside when it comes to the unique encounter between reader and text. Reading can thus be seen as centred on the individual experience of the reader, an experience that becomes the only criterion for the understanding of normal reading. Rosenblatt's theory leaves no room for a critical analysis of how the normal reading is constituted discursively or for an understanding of literary works that questions aesthetics based on individual experiences. It therefore tends to reproduce established norms and normal ways of reading. Consequently one may ask what kind of literature it actually supports the reading of.

Peter Degerman & Anders Johansson

Institutionen för humaniora

Mittuniversitetet

peter.degerman@miun.se

anders.johansson@miun.se



DIALOGISK DISKURSANALYSE

Litteraturvitenskapelig metode og skolepraksis

av Atle Skaftun

Litteratur, vitenskap og didaktikk har det til felles at de alle peker mot tradisjonstunge institusjoner som ikke lenger står like stødig. Det romantiske litteraturbegrepet er under press på alle nivå. Skolen er i ferd med å gi slipp på rollen som formidler av den nasjonale kulturarven. Litteraturvitenskapen forvalter ikke lenger verdurderinger som kan tas for gitt, og utfordres av andre tekstvitenskapelige perspektiver, som også er aktive aktører når skolens innhold blir definert. I mine øyne er vi inne i en litteraturdidaktisk besøkelsestid, en tid som inviterer til å gjennomtenke fundamentet for skjønnlitteraturens plass i skolen. Jeg vil i det som følger skissere forholdet mellom universitetsfaget nordisk og skolefaget norsk, før jeg presenterer en måte å svare på de spørsmålene litteraturfaget i skolen må forholde seg til: en dialogisk forståelsesramme for tekstarbeidet som leseopplæring og *dialogisk diskursanalyse* som analytisk praksis – begge deler forankret i Mikhail Bakhtins teoretiske univers.

Framtidas norskfag¹

Norskfaget er i forvandling, og det er under press både innenfra og utenfra. Morsmålsfaget i skolen har lenge vært forbundet med universitetsfaget nordisk. Med denne forbindelsen følger det en todeling i språk og litteratur, som har blitt tydeligere og tydeligere jo lenger man har

kommet i opplæringsløpet. Forbindelsen mellom forsknings- og skolefaget har imidlertid i liten grad blitt pleiet og dyrket av norskdidaktikere. Det er snarere slik at de tradisjonelle disiplinene har levd sitt eget liv på universitetet i full overbevisning om at universitetsfaget er den selvfølgelige vurderingsmalen for norskfaget i skolen. De siste 20–30 årene har det foregått en sterk spesialisering og teoretisering i universitetsfaget nordisk, som i liten grad har sitt motsvar i skolefaget norsk, samtidig som skolefaget har endret seg i andre retninger. Dette misforholdet kommer veldig tydelig fram i evalueringen av forskning i nordiskfaget som ble gjennomført av Norges forskningsråd i 2004–2005.² Her kommer det fram som et gjennomgående trekk at forskningsmiljøene opplever faget som revet mellom undervisningsfaget forstått som tradisjonsfaget norsk på den ene siden og de moderne forskningsdisiplinene litteratur og lingvistikk på den andre siden.³ Utvalget som fulgte opp evalueringen forholder seg til mange av punktene i evalueringen, men det mest interessante med innstillingen er at den holder fram koplingen til skolefaget som den sterkeste for ikke å si den eneste kraften som holder nordiskfaget sammen; uten forbindelsen til morsmålsfaget som sentralt dannelsesfag i skolen er det ikke noen grunn til å skille nordisk språkvitenskap fra allmenn språkvitenskap på den ene siden og nordisk litteraturvitenskap fra allmenn litteraturvitenskap.⁴ En slik forståelse

har konsekvenser når man skal gi tilrådinger for fagutvikling:

Som utdanningsfag til skolefaget norsk må universitets- og høskolefaget nordisk/norsk ta inn over seg at det ikke lenger er tilstrekkelig å være et språk- og litteraturfag. En viktig oppgave i tiden fremover vil være å utvikle faget slik at det inkorporerer flere medier og kommunikasjonsformer. En annen grunnleggende endring vil være å skaffe god forskningsbasis for utdanning til et polykulturelt samfunn.⁵

I innstillingen med den talende tittelen *Nordisk i nåtid* spares det ikke kruttet i fornyelsens tjeneste. Flere steder mer enn antydes det at forskningskompetanse i nordiskfagets tradisjonelle disipliner er håpløst utdatert i forhold til det kunnskapsbehovet faget skal dekke. Å lese disse dokumentene er interessant av flere grunner, ikke minst fordi de så tydelig viser hvordan også fag og fagutvikling har en politisk og økonomisk side. Nordisk litteraturvitenskap som disiplin i Norge har i veldig liten grad vist interesse for skolen, og er derfor også tilsvarende marginalisert i de mange endringsprosessene som skolen gjennomgår. I litteraturfaget har man vært veldig lite oppmerksom på og interessert i endringsprosessene i skolefeltet. Det tekstdidaktiske feltet er dermed sterkt dominert av andre disipliner enn litteraturfaget, som i tillegg har mobilisert en sterk skepsis til det de oppfatter som et essensielt litteratursyn og fronter sakprosa som studie- og undervisningsobjekt.⁶ Den manglende interessen for skolen innenfor litteraturvitenskapen er nok en viktig del av bakgrunnen for at det ikke ble noen kanondebatt i forkant av de nye læreplanene.⁷

I et slikt perspektiv er det et interessant tegn i tiden at Landslaget for norskundervisning (LNU) sin årlige landskonferanse i 2009 hadde sakprosa i skolen som tema, hvor det ble lansert forslag til en *sakprosa*kanon til hjelp for tekstarbeidet i skolen. Tradisjonen tro er ett nummer av LNUs tidsskrift *Norsklæreren* viet

temaet fra landskonferansen (*Norsklæreren* 2/2009). Redaktøren reflekterer her over sin egen rolle som norsklærer med utgangspunkt i det hun har lært fra konferansen og minnet om den ødeleggende norsklæreren frøken i Bø i Jens Bjørneboes roman *Jonas* (1955):

»Kva om eg – den litteraturelskande (høg)kulturelt interesserte kvinnelege norsklæraren – faktisk er ein slags notidas nedlatande snerpete Frøken Bø?« Og kva om det fins mange, særleg kvinnelege norsklærarar, som meg? Vi som elsker Fosse og tykkjer modernismen og bøker som har vunne Nordisk råds litteraturpris er det gjævaste som fins. Har kan henda vår forkjærleik for subtil skjønnlitteratur og språklege krumspring noko av skulda for at særleg gutane ikkje vert gode lesarar og skrivarar? Og kva med jentene: Bør ikkje dei få smake meir på alle dei spanande biografiane, debattbøkene og fagbøkene som fins.⁸

Vi skal ikke lese for mye inn i dette forordet, men det er en symptomatisk ytring på flere måter, særlig i og med polariseringen av elitistisk interesse for det skjønne på den ene siden og demokratisk nytteverdi på den andre siden. Innenfor et utdanningspolitisk paradigme som hviler tungt på nyttehensyn og pynter seg med estetiske fag, er utfordringene mange for litteraturfaget, som henter sitt tradisjonelle legitimeringsgrunnlag fra den borgerlige kulturens verdsetting av dannelse i møtet med høyere estetiske kvaliteter. Tradisjonelle argumenter har hatt sin makt over sinnene fordi de vært en selvfølgelig del av den kulturelle selvforståelsen. Det er imidlertid ikke like selvfølgelig at formidling av den norske kulturarven er en selvfølgelig verdi når befolkningens kulturelle bakgrunn er mer mangfoldig. I den sosialdemokratiske enhetsskolen er det heller ikke lenger rimelig å gå ut fra at elevene når fram til å erfare estetiske verdier som knytter dem til et høykulturelt verdifelleskap.

Nytteverdi kan imidlertid defineres og forstås på ulike måter. I boken *Litteraturens nytteverdi* gjør jeg et forsøk på å gjennomtenke skjønnlitteraturens rolle i skolen fra grunnen

av.⁹ Det innebærer på den ene siden å anerkjenne de kommunikasjonsfaglige rammene rundt skolefaget og litteraturfagets plass innenfor slike felles rammer, og på den andre siden å skrive fram noen viktige bidrag fra litteraturvitenskapen til arbeidet med tekster i skolen. Den løfter fram en dialogisk tekstforståelse, og setter Bakhtins betoning av *ansvar* i forbindelse med ferdighetsutvikling og det å innta en myndig plass i et skriftkulturelt fellesskap. Som arbeidsmåte anbefales det å legge vekt på relasjoner mellom diskursive posisjoner, og særlig på spørsmålet om utsigelse og dialogiserende bakgrunn. Dette er en metodikk som i utgangspunktet egner seg til alle tekster. Skjønnlitterære tekster har en eksemplarisk funksjon i form av å representere helhetlig språklig-sosiale univers. Å studere skjønnlitteratur med fokus på relasjoner mellom stemmer i teksten – *dialogisk diskursanalyse* kaller jeg det – er en måte å opparbeide bevissthet om hvordan mennesker forholder seg til hverandre som språklige vesen, hvordan et utsagn får sin mening i lys av en dialogiserende bakgrunn, og hvordan vi til stadig inngår i diskursive felt som dels kan formes og dels former hva vi kan si og hvordan det blir forstått. Mine forslag innebærer å trekke skjønnlitteraturen ned i den språklige virkeligheten som omgir elevene og tildele den eksempelfunksjon i en analysepraksis som først og fremst er innrettet mot å forstå språklig kommunikasjon. En slik praksis gjør ikke vold mot ordløse innsikter, samtidig som den har en lav terskel for å snakke meningsfylt om skjønnlitteratur og om tekster i alminnelighet. Den åpner for å lese innenfra og utover,¹⁰ fra teksten som helhetlig univers og utover mot kontekstuelle omgivelser – historisk og nåtidig. Før vi går nærmere inn på denne arbeidsmåten, er det på sin plass å aktivere meningsfyllden i den dialogiske forståelsesrammen for tekstarbeidet.

Leser møter tekst: en dialogisk forståelsesramme

Bakhtin er en sentral figur innenfor sosiokulturelt fundert pedagogikk og litteraturredidaktikk. Mitt utgangspunkt for å aktivere Bakhtins dialogisme som relevant for skolens tekstarbeid har imidlertid vært litteraturvitenskapelig. Min doktoravhandling om *Knut Hamsuns dialogiske realisme* er en forfatterskapsstudie, men også et forsøk på å demonstrere en analytisk praksis eller metode som forholder seg lojalt til en dialogisk forståelse av tekster som ytringer.¹¹ Teoretisk innebærer dette en vektlegging av overføringsverdi fra hverdagslig talespråk til skriftspråklige ytringer, og fokus på ytringens grense. Alle ytringer inngår i en uendelig kjede av ytringer; de forholder seg svarende til dem som ligger foran og foregriper svar fra dem som kommer etter. Et slikt bilde kan bygges ut til en makromodell av vår språklige livsverden. Samtidig peker Bakhtin på at ytringen i seg selv er et potensielt mikrounivers, hvor ulike stemmer møtes og brytes. Dette er ikke forbeholdt den kunstneriske bruken av språket. Det er tvert imot vesentlig for hvordan vi forholder oss til hverandre til daglig i og med språket.¹²

Når Bakhtin etablerer sine kategorier for å studere kunstprosa som representasjon av språklig-sosiale mikrounivers, begynner han i hverdagsspråket og måter vi til daglig gjengir andres ord på.¹³ Det er imidlertid ikke overflatingvistiske og stilistiske fenomener som direkte, indirekte og fri indirekte diskurs (disse kategoriene har mange navn, men det er ikke et poeng her) Bakhtin er opptatt av. I stedet fokuserer han på den dialogiske dynamikken mellom den som siterer og den som blir sitert. Den som gjengir, råder over den *dialogiserende bakgrunnen* for den andres ord, og kan dermed

manipulere hvordan den andres ord blir forstått. Dette er et gjennomgripende fenomen i all levende språkbruk, og utgjør kjernen i det Bakhtin kalte *heteroglossia*.¹⁴ Kunstprosa skiller seg fra hverdagsytringer ved at forfatteren inntar en langt mer bevisst *representerende* posisjon i forhold til ytringen som helhet,¹⁵ en mer bevisst posisjon som en skaper i forhold til skapte personer som inngår i det skapte universet. For å gjøre det, bruker imidlertid forfatteren samme redskaper som vi har til rådighet i hverdagspråket. Også i hverdagen *skaper* vi hverandre gjensidig gjennom måten vi posisjonerer oss i forhold til den andre, og hva slags bakgrunn vi skaper som forståelsesramme for den andre. Denne skaperakten er en estetisk aktivitet, som finner sted i relasjonen mellom forfatter og helt eller representert person.

Forankringen i det hverdagslige møtet mellom et jeg og et du synliggjør også den etiske dimensjonen ved å være i språket generelt og estetisk aktivitet spesielt. En ytring er en unik hendelse i den forstand at den aldri kan gjentas med eksakt samme mening. En gjentakelse er nettopp en gjentakelse av en tidligere hendelse, og slik sett en annen hendelse. Michael Holquist samler Bakhtins innsirkling av individets eksistens i oversettelsen »the unique and unified event of being«. ¹⁶ Individet innehar en *unik* plass som ingen andre kan fylle for dem – det finnes ikke noe alibi for å eksistere. Det er individets *ansvar* å fylle denne plassen. Dette er samtidig en situasjon som er *felles* for alle; alle har en slik plass å fylle. Det å eksistere er en oppgave som må møtes kontinuerlig, fra øyeblikk til øyeblikk.

Å fokusere på leserens ansvar er en annen tilgang til det samme fenomenet som man innenfor leseforskning forsøker å fange opp med begreper som *engagement*,¹⁷ som også handler om en måte å forholde seg til en situasjon på. Å utvikle seg som leser handler om å etablere en selvstendig posisjon i forhold til skriftkulturen og på den måten ta den plassen som er disponert for hver enkelt av oss. I en dialogisk tankemo-

dell er dette et spørsmål om å innta en *svarende* posisjon i forhold til andre og til verden. Å svare med hele sin erfaring er å være personlig ansvarlig. I dette ligger det verdifulle perspektiver som kan være fruktbare rammer når man vil diskutere engasjement og involvering.¹⁸

Utvikling av leseferdighet handler i et slikt perspektiv om å bli en leser. Man kan utvikle seg langt eller kort i forhold til et mål om å bli en selvstendig, ansvarlig leser. Målet for utviklingen kan det uansett være fornuftig å knytte til karakteristikker av hvordan man som individ forholder seg til lesing som ferdighetsdomene. Innenfor dette ferdighetsdomenet finnes stor variasjon av tekster, genre og diskursive univers, som stiller ulike krav til leseren. At oppmerksomheten vendes mot lesing i ulike fag representerer en åpning for større bevissthet om de kontekstuelle rammene for lesing i alminnelighet. Lesing i alle fag handler om at elevene tilegner seg adekvate væremåter i slike fagspesifikke felt; vi kan kalle disse feltene ved ulike navn – kultur, diskurs eller literacy; alle sammen understreker betydningene av kontekstuelle føringer for handling og selvtutfoldelse.

I et utviklingsperspektiv handler leseopplæring utover kodemestring om å bygge opp fortrolighet med situasjonelle rammer rundt ulike tekster og teksttyper: fra rammer som letter arbeidet med å gripe tekstens innholdsmessige enhet, via genre, diskursive føringer henimot kulturelle verdier og ideologi. Bakhtin har lært oss å betrakte verden som en diskursiv livsverden og tekster som diskursive mikrounivers. Leseren blir den som til syvende og sist må fullføre forbindelsen fra tekst til sosial virkelighet. Engasjement og involvering handler først og fremst om å være et slikt bindeledd mellom tekst og virkelighet.

»Konsten och livet är inte ett, men måste bli en enhet i mig, i mitt ansvars enhet«, sier Bakhtin i »Konst och ansvar«. ¹⁹ Denne teksten handler om forholdet mellom kunst og virkelighet og tar et oppgjør med tendensen til å skille dem fra hverandre, slik at man søker tilflukt i

kunsten når virkeligheten blir for ubehagelig, og omvendt, avviser kunsten som virkelighetsfjern når den truer med å presse oss ut av tilvante forestillinger. Men *ansvarets enhet*, som Bakhtin kaller det, beskriver en mer allmenn dynamikk. En kunstfagdidaktikk og en litteraturdidaktikk basert på en forståelse av kunstneriske ytringer som del av den menneskelige kommunikasjons sfæren, kan gjerne ha som mål at elevene skal kunne forholde seg involvert og ansvarlig til komplekse diskursive fenomener. Det er en språklig beredskap som kommer godt med for langt de fleste, om det så dreier seg om å stå i mot utfoldelsen av definisjonsmakt i møte med offentlige institusjoner, eller arrogante unnamanøvre hos sykehusleger som ikke orker å ta seg bryet med å forklare. Med muligheten for å bevege seg mellom og hevde seg i ulike diskursive fellesskap²⁰ følger det nødvendigvis et krav om involvering. Deltakelse forutsetter ansvar, kunne vi si.

En slik tilnærming til arbeidet med litteratur i skolen kan for det første legitimeres som nyttig i forhold til elevenes kommunikative ferdigheter. Videre ligger det her et svar til og et forsvar mot enkle forestillinger om tekstarbeidets tilknytning til og relevans for den virkelige verden. Litterære representasjoner utgjør helhetlige univers – skapt med tanke på å utgjøre slike meningsfulle helheter – og egner seg som sådan svært godt til å synliggjøre for elevene at alle tekster kan og bør forstås som potensielle framstillinger av verden med alt det fører med seg av sosial organisering.²¹ Skjønnlitteraturens forhold til virkeligheten – altså som et mulighetsrom, eller framstilling av det som *kunne hende* med Aristoteles' ord – inviterer til å innta en forstående posisjon utenfor et helhetlig univers. Fra denne posisjonen ligger det til rette for å kunne erfare hvordan situasjoner, hendelser, ytringer, personer og grupper får sin mening i lys av en større kontekst. Et fokus på stemme – altså spørsmålet »hvem sier hva og hvordan« – innenfor en slik forståelsesramme, kan være meningsfullt på alle nivå av tekstarbeidet, fra

småskolen til forskningsfronten, er min litt ubeskjedne påstand.

Dialogisk diskursanalyse som metode

Teksten forstått som en ytring innebærer en primær antakelse om at teksten kan forstås som formulert av noen, av en utsigelsesinstans:

The text as such never appears as a dead thing; beginning with any text – and sometimes passing through a lengthy series of mediating links – we always arrive, in the final analysis, at the human voice, which is to say we come up against the human being.²²

Disse linjene er opptakten til en diskusjon om forholdet mellom den verden hvor teksten blir skapt og den skapte verden. Refleksjon om representasjon som fenomen er nok mer aktuelt å diskutere med unge mennesker enn vi kanskje tror, i en tid der filmen *Matrix* er et kjent referansepunkt for veldig mange, og i en tid der enda flere bruker flere timer daglig til å skape selvrepresentasjoner i ulike sosiale medier. Denne forskjellen mellom representerende og representert er grunnleggende for Bakhtins måte å analysere det levende ordet på.

I skole- og universitetsfaget norsk har synsvinkel (eller andre begreper for samme fenomenet) vært et teoretisk ankerpunkt i tekstanalysen. I Bakhtins analytiske univers er stemme og utsigelse overordnet blick og visuelt innhold. Perspektiv eller synsvinkel kan da forstås mer i den hverdagslige betydningen knyttet til interesser, holdninger, verdier – eller generelt den ideologiske forståelsesrammen som nødvendigvis omgir diskursive posisjoner på individ- og gruppenivå. Ulike fortellertyper er også plassert funksjonelt innenfor den dialogiske logikken, i all enkelhet fordi Bakhtin reserverer begrepet *forteller* til de tilfellene der det

er tale om en fiksjonalisert forteller, altså om en fortellerperson som er en del av fiksjonen. Når det ikke finnes en slik fiksjonalisert forteller (eller forfatter), så omtaler Bakhtin konsekvent den fortellende stemmen som autor.²³

Denne innrammingen av teksten som analyseobjekt inviterer til å fokusere mye på forholdet mellom autor og helt, mellom det personene sier og gjør og den dialogiserende bakgrunnen. »Hvem sier hva og hvordan« er et spørsmål som tydeliggjør analysens begynnelse og gir retning til utdypende kommentarer. Slik sett kan det sies å ligge en hel metodikk samlet i dette ene spørsmålet. Tekster med fiksjonalisert forteller – særlig jeg-fortellere – byr seg fram som eksemplariske tekster i et slikt perspektiv, og da med langt mer nyanserte perspektiver enn skoletradisjonens fokus på upålitelige fortellere. Heller enn å se denne lesemåten som et dialogisk appendiks til den strukturelle narratologien, er det både meningsfullt og produktivt å se denne lesemåten som en form for diskursanalyse, nærmere bestemt en *dialogisk diskursanalyse*. Metoden har åpenbar relevans for fortellende prosa og for sakprosa, som har det til felles at den representerende instansen forholder seg til andre – fiktive personer el-

ler kilder. I forhold til lyrikk er ikke dialogisk diskursanalyse så opplagt; Bakhtin selv brukte lyrikken som monologisk motbilde til de dialogiske fenomenene han fant i fortellende prosa. Det er imidlertid en tendens i tiden til å bruke Bakhtin mot Bakhtin, og vise at teori og metode faktisk har relevans også for studiet av lyrikk.²⁴ Jeg for min del ser en slik mulighet nettopp i det å fokusere på utsigelse og utsigelsessituasjon.

Det er ikke noe nytt i et fokus på utsigelse og utsigelsessituasjon i lyrikkanalyse, verken i forsknings- eller skolefaget. Det som i tilfelle er litt nytt er en prinsipiell fastholdelse av diktet som utsigelse. Dette er en meningsfull analytisk praksis for forskningsfaget, i mine øyne. For skolefaget tror jeg dette er en enda mer produktiv praksis, fordi den tillater elever og lærer å konfrontere lyriske dikt uten å måtte anerkjenne den høykulturelle pathos'en. Kombinert med et bredt tilfang på lyriske tekster som spenner fra kulturarven til de unges egen livsverden (musikktekster, reklame, graffiti etc.) er det mulig å aktivere analytisk energi på å tolke fram den utsagnsposisjonen som teksten peker mot. La oss ta oss tid til et eksempel fra det høylitterære – et av den norske litteraturens mer ubegripelige dikt: Tarjei Vesaas' dikt »Det ror og ror«:²⁵

Det ror og ror
Dagen er faren
– og det ror og ror.

Det mørke berget,
mørkare enn kvelden,
lutar over vatnet
med svarte folder:
Eit samanstuppt andlet
med munnen i sjøen.
Ingen veit alt.

Det ror og ror,
i ring,
for berget syg.

Forvilla plask på djupet.
Forkoment knirk i tre.
Forvill trufast sjel som ror
Og snart kan sugast ned.

Han står der og
den andre,
han i bergfoldene,
i svartare enn svart,
og lyer utover.
Lam av synd.
Stivt lyande.
Stiv av støkk
Fordi her ror –

Då må det gå blaff og blå-skin
fram og attende
som heite vindar
og som frost.

Det ror og ror i natt.
Det ser og ser ingen.
Ingen veit

Dette er et kanonisk dikt for skole- og universitetsfaget nordisk. Som sådan er det også en tradisjon for å forstå (eller ikke forstå) diktet. Jeg skal ikke si at tradisjonen er blind for utsigelsessituasjonen, men det er heller ikke urimelig å si at det er en sterk tendens til å betrakte utsigelsen som ett blant flere sidestilte aspekt av diktet. Disse andre aspektene er i høy grad knyttet til motiv- og innholdssiden av diktet. »Angest sjø« i siste strofe peker mot Kierkegaard, og det er mulig å se referanser til skapelsesfortellingen i norrøn mytologi etc. Jeg har imidlertid til gode å se disse motivene innordnet som elementer i en situert refleksjon. Diktet har en tydelig lyrisk reflekterende stemme, som er gjenkjennelig også fra prosadiktingen til Vesaas. Diktet som tankeprosess synes å springe ut av en rekke sanseintrykk i en situasjon som lar seg beskrive ut fra innholdet i diktet. Jeg⁷et befinner seg alene i naturomgivelser – i nærheten av et vann som ligger ved et berg som henger utover vannet. Det er mørkt og stille i natten, slik at landskapet ikke først og fremst er tilgjengelig som visuell input utover konturer. Det er auditive sansedata som trigger tankerekken – både det lyriske jeget sin egen refleksjon og den »stivt lyande« posituren som jeget tilskriver »den andre« i diktet.

I første strofe er det rimelig å forstå »det ror og ror« som en referanse til lyden av roing, noe som blir tydeligere i tredje strofe hvor inntrykket av plasking løftes fram. I fjerde strofe heter det at den andre står på sin plass og »og lyer utover«. Denne relasjonen til »den andre« synes å være sentral i situasjonen. Jeget projise-

kven som slikkar på berget
når det er mørkt.

Ingen veit botnane
i Angest sjø.

Ingen veit
kven som ikkje kan ro.

rer sine egne opplevelse og følelser utover mot en annen, etablerer en forbindelse til en annen kunne vi si. Han finner en posisjon som tilsvare hans egen, og finner den i berget som lener seg lyttende utover sjøen. Samtidig forholder jeget seg til den usynlige roeren, og til den andres tilsvarende forhold til roeren. Det er slik sett et følsomt skildret dialogisk drama som er iscenesatt i dette diktet. Men det er en form for dialogisering av eget følelsesliv, kunne vi si, idet konturene av berget og småskvulpingen fra vannet tilskrives menneskelige mentale tilstander, som jeget opplever. Alle motivene og innholdselementene er interessante i og for seg og kan forfølges langt og dypt som betydningsbærere, men de inngår i den situerte refleksjonen som samlende helhet.

Dette er på ingen måte noen uttømmende analyse av diktet. Det er heller ingen uttømmende analyse av utsigelsessituasjonen, men likevel en smakebit på diktsanalyse med vekt på utsigelsen. En slik analytisk praksis – jeg holder på karakteristikken *dialogisk diskursanalyse* – innebærer mye oppmerksomhet mot betingelsene for å forstå tekstens innhold, og vil dermed nødvendigvis være mer *åpnende* i forhold til mulige måter å forstå teksten på enn den vil søke en autoritativ tolkning som *lukker* forståelsen av teksten. Dialogisk diskursanalyse kan være en hensiktsmessig måte å arbeide med teksters form på for både skole- og forskningsfaget, en form som åpner et rom for å se teksten som autonomt univers i sammenheng med teksten som element i en større meningssammenheng, eller som Shepherd sier det – å lese innenfra og

ut.²⁶ Det er en hensiktsmessig metode i og for seg, og det er en metode som inviterer til å se litteraturvitenskapelig praksis som en blant flere tekstvitenskapelige praksiser. I skolesammenheng innebærer dette på den ene siden å avskrive litteraturvitenskapelige privilegier knyttet til objektets status og analysens mål, og på den måten anerkjenne andre tekstvitenskapelige praksiser som ofte har sitt utspring i lingvistiske eller tekstlingvistiske tradisjoner. På den andre siden er det en måte å markere at litteraturvitenskap har viktige perspektiver å by på innenfor skolens tekstanalytiske praksis innrettet mot oppøvelse av kommunikative ferdigheter og evne til å møte og forholde seg til en verden av tekster etter endt skolegang. Litteraturvitenskapens særpreget i et slikt metodemangfold vil være strenge krav om lojalitet mot tekstens egenart, der lingvistiske metode ofte søker begrepsliggjøring av enkeltfenomener.

En slik sammenstilling er en urimelig forenkling, men ikke desto mindre er det en måte å identifisere to poler i det tekstvitenskapelige feltet på: På den ene siden en orientering mot taksonomier av begreper som gjøres gjeldende for alle tekster, på den andre siden en orientering mot den enkelte teksten som enhetlig og helhetlig meningsunivers med eller uten kontekstuelle berøringspunkt. Den første av disse er mer typisk for lingvistikken – langt på vei svarende til den strukturelle lingvistikken orientering mot *La Langue* – mens den andre er mer typisk for den litteraturvitenskapelige tolkingstradisjonen i møtet med teksten. Det er en *urimelig* forenkling fordi moderne tekstlingvis-

tikk nettopp orienterer seg mot levende språkbruk og fordi man også i litteraturvitenskapen alltid har søkt lovmessigheter. Ikke desto mindre, i møtet med konkrete tekstanalyser, så er det en forskjell i måten de to disiplinene typisk går til verks, om enn denne forskjellen ikke lar seg gripe og begrepsfeste entydig. Jeg for min del tror det er en forskjell i måten man veier det partikulære mot det helhetlige, som henger sammen med ulik grad av tolkingsrom og -vilje innenfor de to tankestradisjonene.

I en situasjon der forståelsen av tekstarbeid i skolen i økende grad defineres av en lingvistisk forankret tekstvitenskap, er det uansett på sin plass å aktivere og legitimere en litteraturvitenskapelig tekstforståelse på nye premisser. Spørsmålet »hvem sier hva og hvordan?« er en åpen tilgang til teksten i den forstand at den gir rom for å begynne med tekstens egenart, og arbeide fram et mangfold av forståelsesmåter som kan veies mot hverandre. *Dialogisk diskursanalyse* slik Bakhtin bedrev den, forstått og operasjonalisert på egne premisser, kan slik sett være en meningsfull arbeidsmåte i skolen i en tid der direkte nytteverdi og virkelighetsrelevans er pedagogisk målestokk. Denne metoden bør hvile på den tradisjonen for teksttolking og respekt for den helhetlige teksten som meningsunivers som er karakteristisk for litteraturvitenskapelig tekstarbeid. I mine øyne er en slik arbeidsmåte meningsfull innenfor litteraturvitenskapen i og for seg, og den inviterer til metodeutviklende kontakt med andre tekstvitenskapelige disipliner, og ikke minst, til fornyet kontakt mellom skole- og forskningsfaget.

1. Jfr Utdanningsdirektoratet, *Framtidas norskfag: språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*, 2006.
2. NFR (Norges forskningsråd), *Nordisk språk og litteratur: en evaluering av forskningen ved universitetene og utvalgte høyskoler i Norge*, 2005. Håmtat frå <http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Evalueringen+av+nordisk+sprak+og+litteraturforskning+i+Norge+folges+opp/1236685437356>

3. Ibid.
4. NFR (Norges forskningsråd), *Nordisk i nåtid: innstilling fra oppfølgingsutvalget etter evalueringen av norsk forskning i nordisk språk*

- og litteratur, 2007. Hämtat från <http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Evalueringen+av+nordisk+sprak+og+litteraturforskning+i+Norge+folges+opp/1236685437356>
5. Ibid., s. 9.
 6. Jfr Johan Tønnesson, *Hva er sakprosa?*, Oslo: Universitetsforlaget, 2008, og Frode Helland, »Litteraturens (manglende) plass i 'Læreplan i norsk'«, i *Norskklæringen*, 2006:2. Tønnesson beskriver ulike aspekter ved denne profesjonsstriden (mellom forfattere og mellom ulike tekstvitenskaper). Helland peker på en tendens til systematisk marginalisering av skjønnlitteratur i *LK 06*.
 7. Jfr Jørgen Sejersted, »Debattåret som ikkje var – 2004«, *Norsk Litterær Årbok 2005*.
 8. Astrid Elisabeth Kleiveland, »Er eg ei ny frøken Bø?«, i *Norskklæringen*, 2009:2, s. 3.
 9. Atle Skaftun, *Litteraturens nytteverdi*, Bergen: Fagbokforlaget, 2009.
 10. David Shepherd, »Bakhtin and the Reader«, i Ken Hirschkop & David Shepherd (red.), *Bakhtin and Cultural Theory*, Manchester: Manchester University Press, 2001, s. 151.
 11. Atle Skaftun, *Knut Hamsuns dialogiske realisme: en studie av Børn av tiden, »Nabobyen« og På gjengrodde stier med særlig fokus på autorposisjon, plot og personer*, Oslo: Unipub Forlag, 2003.
 12. Jfr Mikhail Bakhtin, *Spørsmålet om talegenrane*, Bergen: Ariadne Forlag, 1998. Her skiller Bakhtin mellom enkle og komplekse gener. Komplekse genre kjennetegnes nettopp av at byttet av talesubjekt flyttes innenfor ytringens grenser. Denne mekanismen er grunnlaget for representasjon av talende personer.
 13. Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, Austin: University of Texas Press, 1996, s. 337 ff.
 14. Det russiske ordet er *raznorechie*. »Heteroglossia« er en konstruksjon som finnes i engelske oversettelser.
 15. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, 1996, s. 355.
 16. Michael Holquist, *Dialogism: Bakhtin and his World*, London & New York: Routledge, 1990, s. 24.
 17. John T. Guthrie & Allan Wigfield, »Engagement and Motivation in Reading Research«, i M.L. Kamil, P.B. Mosenthal; P.D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research* vol. III, Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000, s. 403–421.
 18. Jfr Atle Skaftun, »Lesing og ferdighetsmodellering«, i S.V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen*, Oslo: Novus forlag, 2009, om hvordan utvikling av leseferdighet kan forstås som en bevegelse mot å bli i stand til å være involvert i de situasjonene man møter. Jfr også Atle Skaftun, »Lesing som dialogisk aktivitet – i alle fag«, i D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage*, Oslo: Novus forlag, 2010.
 19. Mikhail Bakhtin, *Det dialogiske ordet*, Uddavalla: Bokforlaget Anthropos, 1997, s. 6.
 20. Jfr James Paul Gee, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 2. ed., London & Bristol: Taylor and Francis, 1996. Gees etablerer begrepene *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs* for å skille mellom en primær forankring i hjemlige omgivelser og de mer dynamiske verdiuniversene vi beveger oss mellom etter hvert som vi beveger oss ut i verden.
 21. Jfr Paul Ricoeur, »The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text«, i *New Literary History*, 1973:1, s. 91–117. Ricoeur hevder at den skrevne tekstens referensialitet »åpner opp verden« for leseren (s. 96).
 22. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, 1996, s. 253.
 23. Autor-konsepsjonen blir særlig interessant når vi møter tekster hvor forfatteren forholder seg aktivt til sin egen posisjon på grensen mellom fiksjon og virkelighet (jfr Skaftun, *Knut Hamsuns dialogiske realisme*, 2003).
 24. Jfr Peter Stein Larsen, *Drømme og dialoger: to poetiske traditioner omkring 2000*, Odense: Syddansk universitetsforlag, 2009. Denne avhandlingen er et tydelig uttrykk for en slik vilje.
 25. Fra Tarjei Vesaas, *Lykka for ferdsmenn: dikt*, Oslo: Gyldendal, 1949.
 26. Shepherd, »Bakhtin and the Reader«, 2001.

Nyckelord: dialogisk diskursanalyse, litteratur, litteraturundervisning, norskfaget

Keywords: dialogical discourse analysis, teaching literature, mother tongue education

Summary

A Dialogical Discourse Analysis

The article discusses the increasing gap between literary analysis as scientific practice and as part of the mother tongue education in school, and suggests a dialogical framework as a way of bridging this gap serving the interests of both sides. The university subject is dependent on its relevance for the school context in order to be considered useful in a time of ideological change. The school subject is being thoroughly reformed in line with international conceptions of skill and key competencies that the individual needs in order to achieve full citizenship. In Norway the status of literary art in school is challenged by a rhetoric of the real in curriculum and educational discourse. The article addresses this challenge in an attempt to rethink the functions of literary art in school without reference to traditional arguments like aesthetic experience or national cultural identity. Bakhtins dialogism is the basis for suggesting *dialogical discourse analysis* as a method for literary analysis in scientific as well as in school contexts. This method calls for a consistent focus on relations between discursive positions in general and questions concerning utterances and dialogizing background in particular. Working with literature with a focus on relations between voices in the text is a way of promoting consciousness of how humans relates to each other as language users, how an utterance acquires its meaning against a dialogizing background, and how we all continuously are involved in discourses that shape what is possible to say and how it will be understood.

Atle Skaftun

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger

atle.skaftun@uis.no

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 förna 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 begrepp 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 *inrikningen* 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

komplexerad 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. Benämningen 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 frambringas 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 receptionsteoriens och litteraturundervisningens möjligheter. Med läsartsbegrepp från Riffaterre och Ryan kunde jag lyfta fram andra sorters spänningar och andra pedagogiska möjligheter med litteratursamtalandet, 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 – forståelse 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, *Når børn læser 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

TID FÖR LITTERATUR- DIDAKTISKT PARADIGMSKIFTE?

av Pär-Yngve Andersson

Inledning

Litteraturvetenskapen har under lång tid medverkat i svenskläroverutbildningen, men först på senare år verkar frågor av litteraturredaktisk art blivit riktigt angelägna inom ämnet. Längre skulle litteraturvetare som sysslade med läroverutbildning bara befatta sig med ämnesteorier, medan frågor kring metodik, didaktik och praktik lämnades åt andra. På de gamla läroverhögskolornas tid var betecknande nog den där befintliga forskningen förbehållen de pedagogiska institutionerna, medan litteraturforskningen fanns samlad på universiteten.¹ När all läroverutbildning så småningom samlades under samma akademiska tak fanns fortfarande arvet från de gamla strukturerna kvar. Den praktisk-pedagogiska utbildningen kunde ännu ses som helt skild från den ämnesteorietiska. Även om ämnesstudierna i det sena 1980-talets grundskolläroverutbildning skulle inkludera didaktik, såg säkert verkligheten mycket olika ut vid lärosätena.² I den nuvarande utbildningen för blivande svensklärare undervisar dock litteraturvetare i större utsträckning än tidigare i didaktiska moment, som alternativ till allmänpedagoger eller didaktiker utan specifik ämnesförberedning, alltmedan ämnesdidaktiska miljöer växer fram utanför de

pedagogiska institutionerna. Detta ger upphov till en mängd frågor som berör alla med intresse för vårt ämnes allmänna självförståelse.

Några av litteraturvetarens viktigaste uppgifter har traditionellt varit att medverka vid tradering av den klassiska litteraturen och ge den uppmärksamhet genom analys och tolkande samtal, varvid olika relevanta teoretiska perspektiv prövats och fördjupats.³ Fortfarande är de rena bildningsaspekterna viktiga inom ämnet alldeles oavsett de senaste decenniernas ökande litteraturteoretiska pluralism. Den enskilde studenten eller läsaren förväntas vidga sina litterära referensramar och få breda kunskaper om ordkonst från skilda epoker. En idealistisk tendens kan också spåras. Den innefattar förhoppningar om att läsning ska bidra till ökad självkänedom och större förståelse för andra. Förutom kunskaper om konst ges alltså lärdomar om livet. Existentiella och materiella villkor under vilka vi lyder belyses genom konkreta exempel.⁴ Ingen litteraturvetare skulle nog förneka att sådana aspekter finns. Dessa närmast folkbildande drag inom ämnet handlar om att föra ett kulturarv vidare och samtidigt ge den enskilde möjlighet till utveckling.

Här finns klara beröringspunkter med formuleringar i styrdokument för såväl obligatorisk skola som gymnasium. Inom svenskämnet sägs litteraturen fortfarande ha en central plats, och dess värde betonas där starkt.⁵ Inga konkreta vägledningar gällande litteratururval ges dock, utan skolan, arbetslaget eller den enskilde läraren har frihet att välja. En del oklarheter kvarstår. Har all litteratur dessa inneboende värden, och är urvalet av mindre betydelse? Man får en känsla av att svåra diskussioner om kvalitet undviks av rädsla för att dokumenten ska uppfattas som alltför styrande.

I den här artikeln står den praktiska litteraturundervisningen i centrum, och resonemangen förs därför utifrån ett perspektiv som kan beskrivas som pragmatiskt. Några av de många utmaningar litteraturvetenskapen står inför i mötet med lärarstudenter skisseras hastigt och kritik riktas mot vad jag menar är oroande tendenser inom litteraturdidaktiken. Avslutningsvis diskuteras ett antal frågeställningar varvid några kortfattade förslag till fruktbara inriktningar av undervisningen ges.

Anpassningar och nya utmaningar

Välkända men samtidigt mycket vaga begrepp som pedagogik eller didaktik konnoterar någon form av anpassning av ett ämnesinnehåll till tänkta avnämare. Här är inte platsen för någon begreppsutredning, utan det räcker att konstatera att undervisande litteraturvetare i högre grad än tidigare har att förhålla sig till frågor rörande anpassning av ett stoff, dels till blivande lärare under en ren yrkesutbildning, dels – i förlängningen – till deras kommande elever, alltifrån förskola till gymnasium. Det är en betydande utmaning, som måste tas på allvar för att ämnet inte ska riskera ökad marginalisering.

Det vidgade textbegrepp som används i kursplanerna för grund- och gymnasieskola

hör definitivt till det som kan påverka såväl det akademiska ämnet litteraturvetenskap som lärarutbildningen och alla underliggande skolstadier.⁶ En viktig anledning till de ändrade formuleringarna är givetvis den accelererande medieutvecklingen. Det är fullt naturligt att omvärldsförändringar av genomgripande slag sätter gamla mönster och sanningar i fråga, men vilka resultaten blir i den praktiska verksamheten är en annan sak. En tillspetsad fråga är i hur hög grad läsningen av skönlitteratur kan väljas bort i dessa skolformer, då exempelvis film också är att betrakta som »text«. En svensklärares integritet eller ämnessyn kan sättas på hårda prov i en diskussion om huruvida man ska se en spelfilm om Odysseus äventyr eller läsa ett antal sånger ur *Odysseen*. Vissa elevers bristande förmåga eller motstånd mot läsning kan göra att många lärare alltför ofta väljer den bekvämare lösningen. Att valet sanktioneras av styrdokumentet gör knappast saken bättre. Läsningens plats i en alltmer visuell kultur tenderar att bli mindre självklar. Minskar den kvalificerade läsningen inom ungdomsskolan är det dock problematiskt för samhället i stort, och antalet litteraturstudenter lär då knappast öka i framtiden. Vi som arbetar med litteratur måste vara beredda att legitimera dess användning och inte ta den för given, allra minst inom lärarutbildningen, där många studenter – även inom inriktning svenska – visar svagt intresse för läsning.⁷ De specifika fördelarna med läsning av skönlitteratur måste helt enkelt lyftas fram och jämföras med gestaltningar inom andra konstformer.

Utmaningen från allmänna kulturstudier, Cultural Studies, är av stort intresse i det här sammanhanget. Förespråkarna anser att studierna inom till exempel svenskämnet bör breddas och omfatta så stora delar av ungdomskulturens världar som möjligt. Inte minst bör populärkulturens olika uttryck bejakas och få större utrymme i skolan, menar en del.⁸ Här tycks finnas en ideologisk motsägelse, där den klassiska litteraturen stämplas som elitistisk och populärkulturen som folklig, trots dess starkt kommersiella

bas.⁹ Visst bör lärare och lärarutbildare känna till mer om olika ungdomskulturers uttrycksformer, men i hur hög grad bör dessa uppmuntaras respektive utsättas för kritisk granskning? Frågan kan bli akut i det enskilda klassrummet, där elever ofta manifesterar sin smak genom olika populärkulturella attribut som dessutom markerar tillhörighet och identitetssökande. Utbildningen för blivande svensklärare bör naturligtvis uppmärksamma detta och försöka sätta in det i större sammanhang, där komplicerade frågor gällande sådant som känslor av delaktighet, kommersiellt utnyttjande och kvalitet tas upp. Antalet utbildningstimmar är dock begränsat, och svåra prioriteringar måste göras. Litteraturundervisningen får inte försvinna i block med allmänna kulturstudier eller resone-mang kring »texter« i vidgad och mycket allmän mening. Goda möjligheter finns dock att göra intressanta jämförelser mellan konstarter, och studenternas blivande elever är receptiva och har god förståelse för sådant som dramaturgi och intrigkonstruktion från film. Betydelsen av stämningsskapande element i olika medier kan lätt studeras. Intermediala studieobjekt av annat slag är inte heller svåra att hitta.

Trots populärkulturens ökade utrymme har dock den traditionella skönlitteraturen fortfarande sin plats ända från förskola till gymnasium. Frågan är hur den används och vilka teoretiska överväganden som styr den praktiska verksamheten.

Det litteraturdidaktiska forskningsfältets ensidighet

Litteraturdidaktik som forskningsfält är relativt nytt och har, enligt min mening, hittills präglats av en teoretisk och metodisk likformighet.

Vissa tecken tyder emellertid på att området håller på att utvidgas och berikas, möjligen av ren nödvändighet. Läsarinriktade teorier har länge dominerat fältet, och forskningen har ofta sysslat med empiriska klassrumsstudier av hur elever tar till sig texter.¹⁰ Deltagande observationer och olika former av intervjuer och enkäter har varit den gängse metodiken.¹¹ Ibland har dessutom elevtexter av olika slag studerats. Som teoretiskt fundament i många studier har funnits en syn på texten som något som skapas av den enskilde eleven i läskatten, och detta uppfattas ofta som något positivt.¹² Texten som artefakt och forskningsobjekt, som man kan närma sig utifrån olika perspektiv och med olika redskap, har mer sällan beaktats.¹³ Hur har det blivit så? Hur har didaktiska forskare kunnat undvika så stora delar av den teoretiska och metodiska mångfald som länge funnits inom litteraturvetenskapen? Svaren kan säkert skifta något, men en viktig orsak är den status som den så kallade erfarenhetspedagogiken fått, inte minst efter insatser från forskare inom Pedagogiska Gruppen i Lund. Det är en pedagogik som bygger på idéer om att undervisningen tydligt ska knyta an till den enskildes erfarenheter och utgå från det redan kända och värdera detta högt. I förstone tycks det vara en sympatisk idé, och att någon som helst inläring ska kunna ske utan att man i någon mening börjar där eleven befinner sig är förstas omöjligt.¹⁴ Denna grundsyn har emellertid med lätthet kombinerats med socialkonstruktivistiska idéer, ofta med tydliga ideologiska förtecken, och med reader response-teorier, till exempel utifrån Louise Rosenblatts *Literature as Exploration*.¹⁵ Som synes verkar det gå ihop rätt bra – den enskilde konstruerar sin värld, skolan knyter an och vi låter alla sitta i sina egna små världar och tolka texter efter eget skön, för texten blir ju till i läsningen.¹⁶ Att påstå något annat kan stämpas som både gammalmodigt och auktoritärt.¹⁷ Då forskare och lärarutbildare får liknande uppfattningar att framstå som de enda tänkbara sprids förstas dessa snabbt ner till

ungdomsskolan. Typiska repliker i klassrumssamtal där dessa ideal hyllas kan vara »men det är min uppfattning« och »så känner i alla fall jag«. Tolkning blir lätt lika med personligt tyckande utan grund, och solipsismen lurar bakom hörnet. För att bryta föreställningen om textens styrande makt över tolkaren har man tvingats betala ett högt pris.

Inom samma litteraturdidaktiska tradition finns ofta en tveksamhet mot att se litteraturen som estetiskt objekt. Formstudier betraktas med misstänksamhet, och i stället för att premiera utvecklande av litterär kompetens hos eleverna ses litteraturen som ett medel för andra syften.¹⁸ Dessa blir då styrande för litteraturvalet, och den litterära texten används gärna som utgångspunkt för samhällsorienterande studier eller som diskussionsunderlag. Därmed kan också den extrema individuella friheten i tolkningarna motverkas av en styrning på en helt annan nivå. Då kan man exempelvis välja att läsa viss skönlitteratur i stället för historiska faktaframställningar inom ramen för ett tematiskt arbetsområde.¹⁹ Den fiktionella texten riskerar därmed att jämföras med verkligheten, särskilt om textens fiktionsskärmar eller konstnärliga aspekter alls inte beaktas och kommenteras.

Ett annat skäl till att många didaktiker förespråkar tolkningsrelativism verkar vara en rädsla för att oerfarna unga läsares förslag ska nedvärderas utifrån en normativ syn på texten, där rätt tolkning står att finna i en sorts facit som endast läraren har tillgång till. I bakgrunden kan anas egna negativa erfarenheter från skoltidens textanalytiska övningar. Här märks en oro från elevnära lärare eller forskare som kan vara möjlig att förstå. Det finns dock andra sätt att komma till rätta med detta än att påstå att tolkningar inte kan ifrågasättas – främst det systematiska arbetet med att bygga upp ett öppet och tillitsfullt klassrumsklimat.

I den av Örjan Torell redigerade studien *Hur gör man en litteraturläsare?* jämförs litterära skolkulturer i Sverige, Finland och Ryssland.²⁰ Blivande litteraturlärare har alldeles i början av

sin lärarutbildning fått läsa en text och svara på en enda fråga: »Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?« De ryska studenterna har »en förmåga att kommunicera med texten som visar sig i nyfikenhet på verket *som uttryck för ett främmande temperament*. De respekterar textens 'du'-dimension – de försöker finna *något utanför sig själva*, något nytt och annorlunda som de inte känner till«, som Torell uttrycker det.²¹ Stig Bäckman noterar i ett kapitel angående de svenska studenterna, hur »de släpper kontakten med novellen och i stället skjuter i förgrunden det privata tankespar som texten aktualiserat. Att 'förstå' en text blir för dem ungefär liktydigt med att besvara frågan 'Vad får texten mig att tänka på?'«²² Staffan Thorson redovisar liknande resultat i en färsk empirisk studie av studenters läsning. Han ser hur de »utan hänsyn till texten och textens innebörder fyller ut tomrummet med hjälp av egen fatabur.«²³ Man kan nog misstänka att dessa svenska studenter tidigare har mött en litteraturundervisning av det slag som översiktligt skisserats ovan, och som uppmuntrat subjektiva personliga läsningar. Man får helt enkelt skörda vad man sått.

Andra forskningsresultat bekräftar bilden, och man anar en begynnande oro hos vissa forskare. Ett belysande exempel utgör Helen Schmidts avhandling med analyser av läsning i åttondeklasser.²⁴ Hon talar klarspråk och menar att eleverna är »oerfarna i fråga om litterär analys. Deras känslor och åsikter fick därför ofta styra tolkningen, oavsett hur väl underbyggd den var av texten.«²⁵ Hon ser en tydlig »slagsida mot ett alltför erfarenhetsbaserat och personligt läsande«²⁶ och vågar tala om »bristande litterär kompetens«.²⁷ Avhandlingen är egentligen en svidande vidräkning med det litteraturdidaktiska paradigm som varit dominerande i svensk skola under lång tid, främst präglad av fri enskild eller tematiskt styrd läsning med stor öppenhet för personliga tolkningar, samt brist på undervisning i lässtrategier. Även Staffan Thorson, med sina uttalade preferenser för lä-

sarinriktad teori, ser att något fattas i skolans litteraturundervisning. Han skriver: »men är det inte också en demokratisk, litteraturpedagogisk rättighet att under skoltiden få möjlighet att utveckla och fördjupa sin erfarenhet, sin förståelse för och av det litterära tilltalet?«, och han fortsätter med att konstatera att den litterära upplevelsen visserligen skall vara subjektiv, »men också grundad i en förtrogenhet med den estetiska textens strukturer och effekter.«²⁸ Man får dock en känsla av att han inte fullt ut tar konsekvenserna av sina olika empiriska forskningsresultat. I sin nya studie hänvisar han vid ett flertal tillfällen till Kathleen McCormick utan att komma med några kritiska reservationer. Hennes skrift *The Culture of Reading and the Teaching of English* från 1994 har fått stort genomslag i svenska litteraturdidaktiska kretsar. Hon representerar »critical literacy« och betonar det socio-kulturella perspektivet. Ett påstående som »virtually all who work within the social-cultural model are critical of any model of reading that regards it simply as a skill« är belysande.²⁹ Utrymmet för studiet av den litterära textens konstnärliga egenart – som Thorson faktiskt efterlyser – blir mycket begränsat i en sådan modell. Hennes konstaterande att »from this perspective one might argue that one reading is 'better' than another because of its consequences, be they social, political, or historical« är karakteristiskt för denna syn på skönlitterär läsning som del i ett samhälleligt frigörelseprojekt med bestämda utgångspunkter.³⁰ Är det helt enkelt den rättänkande läraren som utifrån sina preferenser avgör vilka konsekvenser av en tolkning som kan betraktas som goda? McCormick avvisar dock den rent subjektiva läsningen till förmån för en litteraturundervisning där en politiskt medveten historisering av såväl text som läsare står i centrum. Hennes kritiska pedagogik har emellertid på olika sätt kombinerats med ren reader response-teori, förmodligen beroende på det gemensamma förnekandet av att texten bör ses som någon form av fast objekt.³¹

Magnus Persson ser med uttalad sympati på kritisk pedagogik och kulturstudier, vilket inte hindrar att han i sin stora studie *Varför läsa litteratur?* tar upp vikten av att i undervisningen uppmärksamma den litterära formens betydelse.³² Han beskriver också, i anslutning till en refererad teori av Derek Attridge, vad en »ansvarsfull läsning« innebär: »Verket bär på eller skapar en annorlundahet (otherness). En ansvarsfull läsning gör sitt yttersta för att respektera denna singularitet. Det innebär att läsaren måste motstå frestelsen att omedelbart översätta det främmande och annorlunda till det välbekanta. Det innebär också att man måste vara beredd på att genomleva, aktivt delta i, litteraturen som en särskild sorts händelse – en händelse med ett särskilt sorts språk och en särskild sorts form. Det finns inga genvägar till ett sådant sätt att läsa.«³³ För att nå dit måste erfarenhetspedagogiken kompletteras med en medveten satsning på undervisning i lässtrategier och litterär form.³⁴ Om inte så lämnas eleverna utan redskap för att kunna uppnå progression i sin läsning.³⁵ Resultatet kan då likna det Helen Schmidl fann i de åttor hon studerade: »I mina informanters läsning fanns det inslag av böcker riktade till barn upp till 10-årsåldern, med många bilder samt stor stil.«³⁶ För att hjälpa eleverna vidare i deras läsning räcker det då inte att frankt påstå att bilder också är text. Bildkonst av olika slag ska studeras i egen rätt, som självständiga konstnärliga produkter eller som viktiga inslag i integrerade narrativa bilderboksframställningar, men att elever i slutet av grundskolan verkar välja bort läsning av lite svårare skönlitteratur av bekvämlighet eller bristande läsförmåga är mycket oroande. Det gäller därför att inpränta hos lärarstudenterna att elevers förmåga att avkoda text inte automatiskt betyder att de kan läsa avancerad skönlitteratur med behållning.³⁷ För att klara det krävs vissa färdigheter. Till synes motvilligt konstaterar även Maria Ulfgard detta i sin avhandling om tonårsflickors läsning: »I den verklighet som jag erfarit som forskare vid mö-

tet med enskilda flickor i samtal om deras läsning har jag funnit att kompetensfaktorn inte helt kan negligeras«. ³⁸ Formuleringen skulle förmodligen betraktas som anmärkningsvärd i en annan litteraturdidaktisk kontext än den tongivande svenska.

Hur skulle då några andra inslag i en praktiskt inriktad och ansvarsfull undervisning om litteratur för blivande lärare kunna beskrivas? Här följer några spridda reflektioner kring möjliga inriktningar av arbetet. De ska ses som korta inlägg i ett ständigt pågående samtal om litteraturens och, i ett bredare perspektiv, humanioras plats i skola och lärarutbildning.

Kritisk beredskap och humanistisk öppenhet

Som litteraturvetare och lärarutbildare finns det anledning att gripa sig an uppgiften med lika delar ödmjukhet och självförtroende. Det är stor skillnad på att behandla ett traditionellt litteraturvetenskapligt stoff och att undervisa i litteraturdidaktik. Att vara lärare i ungdomsskolan innebär helt andra krav än de en akademisk lärare möter. Det räcker alltså inte att luta sig tillbaka i självtillräcklighet och hänvisa till ett stort antal år som universitetslärare. Man måste sätta sig in i de didaktiska aspekterna på allvar, därav ödmjukheten. Egen undervisningserfarenhet från de aktuella stadierna är naturligtvis mycket värdefull. Samtidigt är litteraturvetenskapliga perspektiv av stor vikt i lärarutbildningen, och kanske inte bara på de sätt man först föreställer sig. Genom litteraturundervisning på alla nivåer finns möjligheter att tillägna sig kompetenser av det slag som går utöver snäva professions- och ämnesgränser, och studenterna bör få komma i kontakt med ett varierat forskningsfält, där rikt utrymme ges för metareflekation. Så det finns all anledning

att känna självförtroende då vi representerar ett brett ämne med stor potential. Det gäller bara att utnyttja möjligheterna.

Att lärarutbildningen är så tydligt yrkesförberedande kan emellertid leda till att den riskerar att instrumentaliseras, och till att exempelvis bildning och personlig utveckling tonas ner i ett universitets- och högskolesystem där dessutom det mätbara alltid premieras. Som lärarutbildare får man då inte frestas att bejaka en undervisning som enbart går ut på att förmedla lösryckta metoder, utan kombinera sådana inslag med teoretisk fördjupning och uppmaningar till självreflektion och allmänt kritisk inställning. En insikt om att det gäller att öppna sig och värdera, men bara behålla det man anser verkligt värdefullt, bör förmedlas till studenterna i praktiska undervisningssituationer. Utmaningarna är många.

Tidigt i lärarutbildningen måste man resonera kring varför skönlitteratur har ett värde, och vari det unika i den litterära tillägelsen består. Jag tror det är en stor fördel att göra det med upplevelsen som grund, då jag föreställer mig att ingen av oss som läser flitigt gör det för att i första hand få ett rikare språk eller bli bättre skribenter. Sådana skäl för läsning bör inte heller föras fram som primära i skolan. Vi läser litteratur för att den berikar oss och ger någonting som vi inte tycker oss få på annat sätt. *Vad* den ger kan dock skifta, och en diskussion kring detta kan vara mycket givande. Litteraturen i skolsammanhanget får inte bara ha ett uttalat didaktiskt syfte, som att exempelvis belysa en specifik fråga; den måste också få läsas för sin egen skull, för den individuella och i grunden oförutsägbara frihetspotential den har. Francis Spufford skriver i *Hur jag läste böcker och lärde mig leva* om hur böckerna under uppväxten »befriade oss från begränsningen i att ha bara ett enda kringskuret liv med en enda utsiktspunkt; de lät oss se bortom våra egna omständigheters horisont.« ³⁹ Han beskriver vidare hur läsaren kunde känna sig »berikad av vetenskapen att hans eller hennes eget

specifika liv bara upptog en ytterst liten vrå i en långt vidare värld av möjligheter.«⁴⁰ Detta är också en central del av Martha Nussbaums »narrative imagination«: »the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself«.⁴¹ Att genom litteraturen möta det som är främmande, och därigenom vidga sina referensramar, är en viktig aspekt av läsningen.⁴² Variation och djärvhet i såväl lärares lästips som val av böcker för gemensam läsning i klasserna, är en förutsättning för att sådana möten ska komma till stånd. Den som hela tiden läser om det bekanta för att det känns tryggt och bekvämt kommer inte att få dessa möjligheter. Det räcker inte heller att lärarna är nöjda bara eleverna läser. De måste i betydligt större utsträckning än nu intressera sig för *vad* de läser.⁴³ Att möta det främmande inbegriper naturligt nog även helt andra tider och miljöer. I det till synes exotiska möter vi dock det vi känner igen – de mänskliga känslorna och de existentiella frågorna blir aldrig helt främmande.⁴⁴ Ett skönlitterärt verks historiska situering kan heller aldrig bli så fullständig att det tidlöst mänskliga osynliggörs, för maktförhållanden och materiella villkor kan aldrig uttömmade förklara vad en människa är.⁴⁵ Att upptäcka det välbekanta i det främmande kan bli en appell till fortsatt läsning, samtidigt som det visar på en djupgående mänsklig samhörighet. I bästa fall kan det faktiskt, helt i enlighet med kursplanernas idealistiskt präglade retorik, leda till ökad förståelse för andra. Detta är centralt, inte minst i ett senmodernt, mångkulturellt samhälle.

De som hävdar att skolläsningen bör vara så fri som möjligt, där elever främst tillåts att läsa enligt egna intressen, riskerar att befästa de sociala skillnader som redan existerar. Barn och ungdomar från hem med egna lästraditioner kommer alltid att hitta fram till den goda och varierade litteraturen. De som inte är så lyckligt lottade måste få skolans hjälp att vidga sina litterära repertoarer. För skolan har en kompensatorisk roll som måste tas på allvar. Det innebär

dock inte att all läsning ska vara styrd. Den fria läsningen har en plats inom svenskämnet, men den får inte dominera på det sätt den gjort under en tid. En verklig demokratisering riskerar paradoxalt nog att motverkas av alltför flitigt bruk av individuella val och enskilda studiegångar. Den varaktigt verksamma demokratiska undervisningen är den som ger kunskaper och redskap för att hantera en komplex framtid. Allvarliga diskussioner kring demokrati-frågor är viktiga för lärarstudenter, men man måste vara beredd att ifrågasätta sådant tal om demokrati som riskerar att reduceras till ihålig retorik. Det finns emellertid gott om praktiska situationer i klassrummen där demokratidiskussioner kan vara givande, och att vara del i en kommunikativ gemenskap innebär i sig en form av primär demokratifostran.⁴⁶

Lärarstudenterna måste ges praktiska insikter i hur olika lässtrategier utvecklar elevernas förmåga. En gammal sanning, som tyvärr verkar ha negligerats under en tid, inskärper att aktiv, kvalificerad undervisning är särskilt viktigt för så kallade lågpresterande elever.⁴⁷ De som redan är socialt och intellektuellt gynnade verkar klara individuellt arbete något bättre, men även de behöver förstås undervisning och social interaktion. 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. Hur konstrueras en intrig? Vilka begränsningar eller fördelar innebär jagberättande? Hur kan vi identifiera en hjälte i en berättelse? Hur kan man dra slutsatser om innehåll fastän allt inte utsägs i texten? Varför kan bruten kronologi vara svår, och hur kommer det sig att vissa författare ändå använder sig av sådan berättarteknik? Vad tillför klangmässiga effekter i en dikt? Detta är bara några spridda exempel på vanliga frågeställningar som kan öppna för intressanta litterära samtal i klasser. Oftast är sådana samtalsstunder av betydligt större bestående värde än de plikt-skyldiga recensioner som ännu verkar dominera som bearbetningsform i många skolor.

En elev måste också få hjälp att sätta ord på den egna förmågan och dess begränsningar. Metakognition innebär att vara medveten om och kunna analysera sina egna kunskapsmässiga förtjänster och brister. Det är en substantiell del av det annars alltför slagordsmässigt använda uttrycket »lära sig att lära«. Först genom övning och gemensamma resonemang lär man sig så småningom att själv prata om vad som känns svårt i tillägandet av en text. Att alltid lämnas ensam med sin läsning främjar inte utveckling. En litteraturdidaktisk utbildning för blivande lärare bör absolut uppmärksamma vikten av att ge eleverna sådana språkliga redskap. Steget därifrån är heller inte långt till att så småningom uppmärksamma texters metadimensioner.

Samtal om litteratur innebär övning i förmågan att sätta ord på sina upplevelser. Litteraturvetenskapen kan bidra till att såväl lärarstudenterna som deras framtida elever blir alltmer drivna när det gäller att argumentera och anlägga kritiska perspektiv på texter. Det är en förmåga av stort värde rent allmänt i ett komplicerat samhälle. Svenska skolelever har generellt svårt att värdera litteratur på ett någorlunda sakligt sätt.⁴⁸ Alltför ofta inskränker sig omdömena till enstaka ord som »dålig« eller »spännande«. Att tidigt lära sig argumentation och att kunna ge underbyggda värdeomdömen implicerar inte på något sätt att en enda tolkning alltid är den rätta. Samtidigt innebär en diskussionsmiljö som tar såväl eleverna som texten på allvar, att tanken om att alla tolkningar är lika relevanta måste avvisas. För det är först när vi gemensamt kan närma oss troliga tolkningar som diskussionen kan berika oss. Vilka personliga associationer andra får vid läsningen kan möjligen vara spännande att ta del av någon gång, men i längden leder det knappast till utvecklad läsanalytisk förmåga för någon. Samtidigt ger seriösa diskussioner en ökad förståelse för att konst inte uttömmande kan beskrivas genom några enkla fraser eller omdömen. Den enskilde kan dock berikas genom att dela sina upplevelser med andra och gradvis få

ökade insikter i att litteratur kan vara såväl svår som stimulerande, och att det ena inte på något sätt utesluter det andra. Det vi inte helt kan förstå eller omfatta stannar ibland kvar i medvetandet, där det skaver och uppfordrar till nya ansträngningar. Vissa texter kan ju ge mycket starka upplevelser utan att man tycker sig förstå allt på ett rent intellektuellt plan. Förhållandet kan liknas vid möten med musik eller abstrakt bildkonst. Litteraturen har också förmåga att bryta upp invanda mönster och föreställningar, och även det måste våra studenter och deras elever få erfara.

Vill man någon gång endast använda litteraturen som utgångspunkt eller diskussionsunderlag i behandlingen av exempelvis en svår livsfråga, så finns det alls inget som hindrar det. Som lärare kan man dock klargöra syftet med sådana lektioner, och vara medveten om att man då egentligen lämnar den rena litteraturundervisningen för att ta upp något annat »genom litteratur«. Detta är vanligt vid tematisk undervisning, men får inte bli dominant. Då reduceras skönlitteraturen just till didaktiska exempel, på ett sätt som påminner om hur ungdomslitteratur konstruerats och använts genom århundraden.

Litteraturundervisningen för blivande lärare bör också präglas av ett kritiskt förhållningssätt till det skrivna ordet. Bara för att en skrift har tryckts behöver det inte innebära att den innehåller höjden av visdom. Att öka studenternas förmåga att vara kritiska mot påstådda auktoriteter, inte minst pedagogiska eller litteraturvetenskapliga sådana, är också en viktig uppgift. Det kritiska prövandet av både texter och muntligt framförda åsikter är en central del av utbildningen. Sådana prövningar måste också bygga på saklig argumentation; precis den förmåga vi övar oss i när vi resonerar kring texttolkning. Att kunna argumentera innefattar, som redan påpekats, en kritisk potential med verkningar långt utöver det aktuella sammanhanget. Betraktas alla tolkningar som i princip lika intressanta omintetgjorts utvecklandet av denna förmåga.

Har då inte poststrukturalistiska forskare visat att språk inte är fast, och att texters mening alltid är på glid i en ständig omtolkningsprocess? Visst kan man argumentera för att språket i viss mening är ett instabilt system, att ord ibland tycks vara trubbiga redskap för att artikulera upplevelser, att konnotationer växlar och att texter kan vara mer eller mindre öppna för tolkning. Detta hindrar dock mer sällan förståelse på en pragmatisk, övergripande nivå. Vi tycker att vi förstår huvuddragen i de grekiska tragödemernas verk, och både Homeros och Sapfo verkar ha något att säga även i vår tid. Enskilda inslag i deras konst kan rentav utgöra underlag för tolkningssamtal, där vissa tolkningar fortfarande verkar klart överlägsna andra. Språk är ändå förvånansvärt stabilt, och i samtal förstår vi varandra rätt väl, även om vi inte alltid är eniga. Detta är viktigare att konstatera i ett skolsammanhang än att hävda dekonstruktionens möjlighet. Att blivande lärare bör få se prov på texter som är öppna för olika tolkningar och jämföra sådana med andra mer perspektiverade texter med tydlig norm, ökar medvetenheten om att litterär konst kan se olika ut.⁴⁹ Kunskaper om olika genrens särdrag är också viktiga. Just att en text innehåller såväl likheter som skillnader i jämförelse med andra texter ser barn tidigt. De bör få hjälp att resonera kring detta i litteraturundervisningen genom hela skoltiden.

När yrkesutbildningar med begränsade akademiska traditioner ska finna sig till rätta i det allmänna högskolesystemet, märks ibland en oro bland dess företrädare att inte räkna till rent vetenskapligt. Detta kan fortfarande gälla vissa delar av lärarutbildningarna. Vad vetenskaplighet är, eller bör vara, förefaller dock diskuteras alltför ytligt. Det finns en uppenbar risk att vetenskaplighet i uppsatser skrivna inom lärarutbildningen främst reduceras till användningen av vissa mallar eller skrivsätt, menar Michael Gustavsson i en intressant artikel.⁵⁰ För litteraturdidaktikens del ligger här en utmaning i

att föra resonemang kring vad ett vetenskapligt förhållningssätt kan vara inom humaniora, och att låta lektionerna präglas av en sådan hållning. Studenterna bör få en klar uppfattning om att det mer handlar om sådant som sökande arbete, beskrivningar och kreativt hypotesprövande än om vissa skrivsätt. Det generella bör vara att argumentationen är klar och således möjlig att pröva och ifrågasätta, samt att diskussion naturligtvis förs med tidigare forskning. Egna intressanta tankar måste värderas betydligt högre än mallskrivande.⁵¹ Det är självklart att det i ett vetenskapligt sammanhang förs kritiska diskussioner och att resultat ifrågasätts och analyseras. En sådan anda låter sig inte heller förenas med tolkningsrelativism.

Litteraturvetenskaplig teori har sin plats inom lärarutbildningarna, men man får inte glömma att den stora majoriteten av studenterna ska bli lärare och inte litteraturforskare. Kännedom om teoretiska redskap och förhållningssätt är emellertid nödvändiga för att de studerande själva ska kunna ge en god och varierad undervisning på de olika stadierna där de ska vara verksamma. Dessa teoretiska delars praktiska relevans i undervisningssammanhanget bör dock synliggöras. Det viktigaste för en litteraturlärare i ungdomsskolan är ju att sprida intresse för litterära verk och läsning. Elevernas upplevelse av litteratur blir därför central. Läraren kan dock på olika sätt hjälpa till att möjliggöra dessa positiva upplevelser, exempelvis genom välavvägda introduktioner, strategiinlärning och via olika bearbetningsformer i samband med läsningen. En viktig del av detta är att uppmärksamma litteraturens estetiska dimensioner.⁵² Får bara eleverna sin uppmärksamhet riktad mot specifika inslag i konstverket kan de sen på egen hand upptäcka mer. Det kan liknas vid inlärandet av ett nytt fågelläte. Har man en gång lärt in hur fågeln låter hör man plötsligt hur många sådana fåglar det finns i omgivningen, och upplevelsen tycks bli rikare när man vet vilken art som sjunger. Befäst lyckad inlärning brukar dessutom ge en

tillfredsställelse som bereder väg för fortsatt inlärnin g av nya saker.

I en akademisk värld där kvantitativa mätningar i ökad utsträckning används som kvalitativa indikatorer, förefaller kanske själva långsamheten och oförutsägbarheten i den litterära upplevelsen något suspekt. Jag tror dock att litteraturvetare måste våga slå ett slag för dessa kvaliteter som alltid kommer att undandra sig alla former av mätningar. Dagens alla möjligheter att kommentera artiklar eller bloggtexter direkt på nätet, och inbjudningar till andra former av interaktivt deltagande i skilda sammanhang, förutsätter snabba aktiva reaktioner från den enskilde. Att läsa en vanlig bok kan i sammanhanget framstå som en verklig anomali. Ulf Eriksson försvarar i en artikel i *Svenska Dagbladet* eftertanken och koncentrationen; »vi verkar ha glömt bort den kontemplativa förmågans aktiva potential«, skriver han.⁵³ Han menar att konsttillägnelse innebär en »härbergerande koncentration« som i en förlängning kan förändra både den enskilde och samhället. »Man bör minnas att härskande alltid har handlat om att hålla människor sysselsatta, att stän-

digt vända deras uppmärksamhet utåt så att de inte kan härbergera sina erfarenheter utan dessa rinner iväg åt alla håll omkring dem i stället«. Så avslutar han sin artikel. Det är onekligen en gigantisk uppgift att försöka få gehör för denna form av potentiell förändring i långsamhetens tecken i en tid där snabbhet och omväxling är nyckelord för dagen. Men även blivande lärare bör uppmärksammas på att stora genombrott inte alltid sker med buller och bång, och att interaktivitet inte alltid är det samma som reell delaktighet. Känslan av att genom läsningen få tillgång till ett inre frihetsrum i en stressig skolvardag ska inte heller underskattas.

Litteraturvetaren som lärarutbildare har alltså att verka på många olika fronter, och har att ta ställning till komplexa frågeställningar, varav bara ett begränsat antal nämnts här. Ibland kan man känna sig nog så splittrad och otillräcklig. Det är knappast någon glamorös syssla, men det finns heller ingen viktigare inom ämnet. Gensvaret vi kan få från intresserade studenter ger ändå visst hopp om att läsning av skönlitteratur har en framtid både inom ungdomsskolan och på universitet och högskolor.

1. Angående den befintliga forskningen vid de större lärarhögskolorna, se t.ex. Göte Rudvalls korta sammanfattning i *Läraryt bildningar och läraryt tjänster under efterkrigstiden*, Rapporten om utbildning 2001:2, Malmö högskola, 2001, s. 11: »Den enda forskning som bedrevs inom lärarhögskolorna fanns inom de pedagogiska institutioner som inrättats inom var och en av de större lärarhögskolorna.«
2. Åsa Morberg kommenterar den första utbildningsplanen för grundskollärare 1988 i *Ämnet som nästan blev: en studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*, Studies in Educational Sciences 18, diss., Stockholm: HLS, 1999, s. 217: »Ämnesstudierna skulle också innefatta didaktik. De didaktiska inslagen i ämnesstudierna krävde dock en nära

samverkan mellan dem som ansvarade för dessa och föreläsarna för den praktisk pedagogiska utbildningen.« Hon fortsätter med att konstatera att det inte fanns några uppgifter i utbildningsplanen angående vilken lärarkategori som skulle ansvara för didaktiken.

3. Horace Engdahl formulerar den litteraturvetenskapliga skribentens uppgift så här högtidligt i sin essä »För vem skriver litteraturvetarna?«, i *Stilen och lyckan: essäer om litteratur*, Stockholm: Bonniers, 1992, s. 258: »Den kommenterande texten bryter verkets ensamhet och återför det till mänskligheten.«
4. Detta är förstås en viktig anledning till att läsning av skönlitteratur på senare år fått viss aktualitet inom olika typer av professionsutbildningar långt utanför humanioras traditionella miljöer.

5. I kursplanen för svenska i grundskolan, inrättad 2000-07, står bl.a. följande: »Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten«. Man kan notera den distinkta formuleringen; här ges inte utrymme för reservationer i form av uttryck som »kan hjälpa« eller »kan bidra«. Se ytterligare exempel på kursplaneformuleringar på www3.skolverket.se
6. I ämnesbeskrivningen för ämnet svenska för gymnasiet kan man t.ex. läsa följande: »Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.« Liknande formuleringar finns för grundskolan. Se www3.skolverket.se
7. Margareta Petersson refererar en enkät från 2004 i »Varför läsa litteratur?«, i Anders Sigrell (huvudred.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv: Umeå 16–17 nov. 2006*, Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2007, s. 102: »Det visade sig emellertid att ungefär 20 % av de blivande svensklärarna i vår enkät knappast läser skönlitteratur över huvud taget.«
I en enkät bland blivande svensklärare vid åtta svenska lärosäten våren 2006, framkom att det var 7 % som aldrig läser en skönlitterär text. Se Margareta Petersson, »Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur' – om blivande svensklärare som läsare«, i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009, s. 33. Petersson konstaterar: »Det är inte heller givet att alla blivande svensklärare identifierar sig som litteraturläsare, även om en klart positiv hållning är tydlig hos åtminstone hälften av dem. Den andra hälften har å andra sidan ingen tydlig hållning till litteratur och läsning eller är snarast likgiltig« (s. 33). Äldre studenter läser också mer regelbundet än yngre. (s. 20)
8. Magnus Persson skriver så här i *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Student-

litteratur, 2007, s. 12: »Skolan borde till exempel i högre utsträckning välkomna det vidgade textbegreppet och populärkulturen.« Samtidigt menar han att detta uppfordrar till vässande av argumenten för litteraturläsning i skolan. Se även Magnus Persson (red.), *Populärkulturen och skolan*, Lund: Studentlitteratur, 2000.

Torbjörn Forslid och Anders Ohlsson vill i sin omdebatterade skrift *Hamlet eller Hamilton? Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur, 2007, bland annat att litteraturvetenskapen i ökad utsträckning ska närma sig samhället och knyta an till populära genrer i samtiden. De skriver: »Den breddning av möjliga studieobjekt vi förespråkar har stått i fokus för den brittiska cultural studies-traditionen, vilken växte fram i reaktion mot tidens nykritiska och höglitterära praktik« (s. 98).

Se även Christian Mehrstams artikel »Fallet med den muterade sciencefictiondeckaren: om populärkulturens litteraritet och didaktiska potential«, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:1, s. 35–49.

9. Ofta görs slarviga kopplingar mellan »folk-kultur« och masskultur/populärkultur, så t.ex. i Jonas Stier & Margareta Sandström Kjellin, *Interkulturellt samspel i skolan*, Lund: Studentlitteratur, 2009, s. 71: »Finkultur betecknar exempelvis klassisk musik, konst eller sådant som brukar sammankopplas med 'bildning', medan folkkulturen, som tidigare betecknade bondesamhällets kultur (bygdekulturen), har kommit att inrymma det som numera kallas masskultur.« Det förefaller dock vara en avgrund mellan folkmusik eller hembygdsrörelse och Disneyimperiets kommersiella massproduktioner.
Simon Lindgren skriver så här i *Populärkultur – teorier, metoder, analyser*, Malmö: Liber, 2005, s. 37: »Idag är det kanske snarare finkulturen som har marginaliserats, och detta till den grad att den inte har den förtryckande kraft som den ofta tillskrivs.«
10. Därför är det tveksamt att som Gunilla Molloy tala om »ett mer modernt svensklärarideal, vars uttryck är färgat av modern receptionsforskning«. Se hennes artikel »Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp«, i Lotta Berg-

- man, Eva Hultin, Stefan Lundström & Gunilla Molloy, *Makt, mening, motstånd: litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*, Stockholm: Liber, 2009, s. 31. Däremot måste man hålla med författarna i denna volym om att det fortfarande finns gott om exempel på ytlig och själlös litteraturundervisning, där eleverna får dåliga motiveringar för innehållsval och har svårt att se sin egen roll i sammanhanget.
11. Ett par exempel bland många är Gunilla Molloy's *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Lund: Studentlitteratur, 2003 och Christina Olin-Schellers *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*, diss., Karlstads universitet, 2006.

Det förekommer också att man kombinerar lärar- och forskarroll och undersöker sin egen praktik, som Birgitta Bommarco i *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö studies in educational sciences No. 25, diss., Malmö högskola, 2006 eller Karin Jönsson i *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*, Malmö studies in educational sciences No. 33, diss., Malmö högskola, 2007.
 12. Bommarco skriver t.ex. så här i den ovan nämnda avhandlingen: »ur ett transaktionellt didaktiskt perspektiv måste elevernas olika läsningar enligt min uppfattning [...] ses som en tillgång i klassrummet« (s. 43).
 13. Christian Mehrstam försöker i sin teoretiskt inriktade avhandling *Textteori för läsforskare*, diss., Göteborgs universitet, 2009, undersöka en texts »riktadhet« utan att därför se den som i någon bemärkelse fast. Redan tidigt i sin studie redovisar han sin syn på texten som »någonting som är skilt från både artefakt och läsupplevelse och som har karaktären av att påverka läsupplevelsen på ett eller annat sätt« (s. 15).

»I stället för en gemensam artefakt som ytterst garanterar att man 'talar om samma sak', kan man hänvisa till en kedja av likheter, till vad jag i det här kapitlet har kallat verk. Men som jag redan påpekat kan verket inte ses som upphov till respons, eftersom det är sekundärt i förhållande till språkspels texter, och mitt verk-begrepp är heller inte ekvivalent med artefakt i något annat avseende än i den här specifika, 'enande' funktionen i ett samtal«, skriver han (s. 124–125). Med »samma litterära verk« menar han här »de familjelikheter som olika läsningar i olika språkspel uppvisar« (s. 90).
 14. Samtidigt finns forskning som tydligt visar att det alltför välbekanta inte är lockande. Holly Virginia Blackford intervjuar flickor mellan åtta och sexton år i sin stora studie *Out of This World: Why Literature Matters to Girls*, New York: Teachers College Press, 2004. Hon konstaterar sammanfattande: »They read for a good story, and a good story means one that they are *not* living – that actually looks *nothing* like the life they know« (s. 6).
 15. Rosenblatts bok utkom första gången redan 1938 och har i USA utkommit i fem upplagor. Den finns på svenska med titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2002.
 16. Lars Wolf är ovanligt tydlig i sin bok med den karakteristiska titeln *Läsaren som textskapare*, Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 134: »I litteraturundervisningen skall det betonas att en tolkning inte får ske på bekostnad av andra tolkningar. Alltså skall tolerans för olika tolkningar ses positivt.«
 17. Mehrstam använder uttrycket »en förlegad tro på en fast och gemensam text« (*Textteori för läsforskare*, 2009, s. 123). Man kan dock mycket väl välja att se texten som gemensam, något som fortfarande förefaller vara det klart vanligaste i litteraturvetenskapliga kretsar. Först utifrån en föreställning om att vi alla i stort vet vad vi pratar om – och med möjlighet att gå tillbaka och ytterligare studera texten som artefakt – kan olika perspektiv och tolkningskrux både synliggöras och diskuteras kritiskt.
 18. Jan Nilsson uttrycker i sin bok *Tematisk undervisning* [1997], Lund: Studentlitteratur, 2007, en snäv syn på vad kunskap i konstnärliga sammanhang kan vara: »I realiteten har alltså kopplingen mellan skönlitteraturen och innehållet i SO-undervisningen varit svag eller obefintlig – litteraturen har inte i första hand haft rollen av kunskapskälla« (s. 18), konstaterar han kritiskt. Litteraturen måste enligt Nilssons uppfattning kvalificera sig för bruk i klassrummet genom att tydligt knyta an till ett i förväg bestämt tematiskt innehåll. Att

- estetisk framställning i sig kan leda till annan kunskapstillägnelse, ibland på intrikata och svåråtkomliga vägar, verkar helt främmande för honom.
19. Att läsa historisk fiktion är inte fel, men som litteraturpedagog bör man tillsammans med eleverna uppmärksamma de intrikata skillnaderna mellan fakta- och fiktionsframställningar. Det är en diskussion som i högre skolformer kan ta upp sådant som historieframställningens narrativitet i relation till den historiska tidens flöde, samt uppmärksamma stildrag som primärt signalerar fiktion, men som kan övertas av den historiske skribenten utan att texten därmed automatiskt blir fiktionell. Att studera den s.k. faktionslitteraturen på ett kritiskt sätt är också en viktig uppgift. För fördjupad läsning om denna litteraturs frekventa användning i skolan, se Anette Årheim, *När realismen blir orealistisk: litteraturens »sanna historier« och unga läsares tolkningsstrategier*, Acta Wexionensia Nr 128, diss., Växjö universitet, 2007.
 20. Örjan Torell (red.), Monica von Bonsdorff, Stig Bäckman & Olga Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture, Härnösand: Mitthögskolan, 2002.
 21. Ibid., s. 77. Citatet är från kapitel 4 »Resultat – en översikt« och kursiveringarna är Torells.
 22. Ibid., s. 108. Stig Bäckman har skrivit detta kapitel 5, »Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten«.
 23. Staffan Thorson, »Att följa den röda tråden ...': om studenters interaktion med prosafiktion«, i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 178.
 24. Helen Schmidl, *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, diss. Uppsala, Göteborg/Stockholm: Makadam, 2008.
 25. Ibid., s. 306.
 26. Ibid., s. 318.
 27. Ibid., s. 315.
 28. Staffan Thorson, »Stackars barn! Hon ska skickas iväg, vill hjälpa henne men det går inte': om 'ovana läsares' interaktion med en litterär text«, i Sofia Ask (red.), *Perspektiv på didaktik: svenskämnet i fokus*, Svenskläraryrkeförbundet 2005, Stockholm: Natur och kultur distribution, 2005, s. 150.
 29. Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester and New York: Manchester University Press, 1994, s. 49.
 30. Ibid., s. 90.
 31. Gunilla Molloy, vars böcker flitigt används inom lärarutbildningen, är ett exempel på detta. I exempelvis *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* bygger hon sin framställning på teorier från såväl Rosenblatt som McCormick. Erfarenhetspedagogik och genusteori bidrar också verksamt till den teoretiska helhet hon försöker bygga. Se även Maria Ulfgarads genomgång av bl.a. Molloy's *Reflekterande läsning och skrivning i »In i texten – ut i livet: om lärarutbildningens kurslitteratur«*, i *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, s. 144–165.
 32. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 270 ff.
 33. Ibid., s. 273.
 34. Därför känns det märkligt att läsa vad Stefan Lundström skriver i sin artikel »Skuggspel – om svenskämnets texturval«, i *Makt, mening, motstånd: litteraturundervisningens dilemma och möjligheter*. I samband med att han kritiserar en gymnasieläroplan från 1970 tillägger han: »När texterna ska förstås på rätt sätt innebär det att det möjliga meningsskapandet blir begränsat. Den tillåtna läsningen av texten blir på så sätt synonym med texten själv« (s. 167). »Elevernas meningsskapande« och »subjektiv förankring« verkar vara nyckelord för honom. Att eleverna ska ges möjlighet att vidga sina perspektiv och exempelvis söka förstå en text som en estetisk konstruktion eller som en del av ett historiskt sammanhang verkar vara av mindre vikt.
 35. Här kan man också påminna om vad Umberto Eco skriver i »Några av litteraturens funktioner« [2001], i *Tankar om litteratur [Sulla letteratura]*, 2002, övers. Barbro Andersson, Stockholm: Brombergs, 2004, s. 12: »Litteraturläsning tränar oss i trohet mot och respekt för tolkningsfrihet. Det finns en farlig kritik

vantro som är typisk för våra dagar nämligen att man får göra vad man vill av ett litterärt verk och läsa in vadhelst våra mest okontrollerade impulser föreslår. Så är det inte. Litterära verk inbjuder till fri tolkning därför att de erbjuder flera nivåer av läsning och ställer oss inför språkets och livets tvetydigheter. Men för att kunna gå vidare i denna lek, där varje generation läser litterära verk på olika sätt, måste man drivas av en djup respekt för det som jag vid ett annat tillfälle kallat textens intention.«

36. Schmidl, *Från vildmark till grön ängel*, 2008, s. 114.
37. En forskning där radikalt olika litteraturpedagogiska ansatser jämförs utifrån ett antal parametrar skulle vara intressant att ta del av. Det kräver förmodligen en större insats av forskaren och tillgång till profilerade undervisningsmiljöer, men verkar fullt genomförbart.
38. Maria Ulfgård, *För att bli kvinna – och av lust: en studie i tonårsflickors läsning*, diss. Lund, Stockholm: B. Wahlströms, 2002, s. 32.
- Det förefaller också mycket belysande att Mehrstam i den nämnda artikeln i *Tidskrift för litteraturvetenskap* kallar en viss litteraturdidaktisk inriktning för »kompetenspedagogik« i motsats till de andra. Det kan tyckas helt naturligt att samtliga ämnesdidaktiska inriktningar försöker bidra till ökad kompetens, eller är det kanske inte nödvändigt just inom litteraturdidaktiken?
39. Francis Spufford, *Hur jag läste böcker och lärde mig leva [The Child That Books Built, 2002]*, övers. Rebecca Alsberg, Stockholm: Bonniers, 2004, s. 20.
40. *Ibid.*, s. 21.
41. Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press, 1997, s. 10 f.

Ett yttrande som belyser hennes tilltro till litteraturen kan hämtas från »'Finely Aware and Richly Responsible': Literature and the Moral Imagination«, i *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford: Oxford University Press, 1990, s. 162: »A novel, just because it is not our life, places us in a moral position that is favorable for perception and it shows us what it would be like to take up that position in life. We find here love

without possessiveness, attention without bias, involvement without panic.«

- Magnus Persson är bland dem som är kritiska till vissa delar av Nussbaums teorier om litteraturläsning, som han tycker idealiserar verkligheten. Se *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 256–263. Jag delar självfallet hans syn att romanläsning inte med automatik leder till att man blir en bättre människa. Nussbaums litteratururval kan också betraktas som snävt.
42. Längtan efter att genom böcker få kännedom om andra miljöer och levnadssätt beskrivs inte minst av arbetarförfattare i självbiografiska skildringar från ungdomsåren. Ett exempel ger Ivar Lo-Johansson i *Analfabeten*, Stockholm: Bonniers, 1951.
43. Schmidl tar på s. 310 i *Från vildmark till grön ängel* upp hur de fyra lärarna i hennes studie var ense om att det viktigaste var att deras elever läste, inte *vad*.
44. Bernt Gustavsson beskriver i *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996, utifrån hermeneutiska utgångspunkter, bildning som en rörelse mellan det egna och det främmande. Han betonar att bildning »består i att sätta sig själv och sin egen tolkning på spel« (s. 272).
45. »För att kunna läsa mänskliga sentiment på mänskligt språk måste du kunna läsa mänskligt, med allt du har. Du är mer än en ideologi, vilken hållning du än må inta«, skriver Harold Bloom i *Hur du ska läsa och varför [How to Read and Why, 2000]*, övers. Staffan Holmgren, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2001, s. 27.
46. Tanken är viktig hos John Dewey. Se hans *Demokrati och utbildning [Democracy and Education, 1916]*, övers. Nils Sjöden, Göteborg: Daidalos, 1997, s. 39–40.
47. »Research has also suggested that instruction on using specific strategies benefits low performing readers, more than high performing readers, with their reading comprehension«, konstaterar Priscilla L. Griffith och Jiening Ruan i »What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literary Instruction?«, i Susan E. Israel et al. (red.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*, Mahwah, New Jersey &

- London: L. Erlbaum Associates, 2005, s. 13.
48. Se t.ex. Schmidl, *Från vildmark till grön ängel*, 2008, s. 326.
49. Själv har jag använt Peter Høegs novell »Porträtt av avantgardet« från *Berättelser om natten [Fortellinger om natten, 1990]*, övers. Ann-Mari Seeberg, Stockholm: Norstedts, 1993, som exempel på en modern text med tydligt perspektiv. Ingen av de lärarstudenter jag mött har ansett att denna novell kan tolkas hur som helst. Den nazianstuckne konstnär som skildras kan omöjligt vara novellens hjälte eller normbärare. Sen är det en annan sak att man kan diskutera tolkningen av enskilda inslag i denna rätt komplicerade text.
50. Michael Gustavsson, »Reflektion och likriktning«, i Sharon Rider & Anders Jörnsten (red.), *Reclaim the Science! Om vetenskapens avakademisering*, Hedemora: Gidlunds, 2007, s. 53–79.
51. Det är värt att notera att Gustavsson (ibid., s. 77), liksom många andra, ser tendenser till likriktning sprida sig rent generellt: »Parallellt med akademiseringen av professionsutbildningarna kan man [...] tala om en 'professionsanpassning' av de tidigare renodlat akademiska utbildningarna. I takt med att de 'fria' vetenskaperna enligt utbildningspolitiska mål i allt högre grad skall ta hänsyn till arbetsmarknadens behov och avnämkrav, dräneras utbildningen alltmer på 'onyttiga' (läs: grundläggande) kunskaper och färdigheter till förmån för utveckling av lätt definierad kompetens.«
52. »Om barnet t.ex. aldrig har uppmärksammats på ett musikstyckes speciella form eller rytm, så förblir dessa aspekter sannolikt okända för barnet hur ofta det än hör musik. Det okända ligger alltså enligt detta sätt att se *inuti* det vardagliga, *inuti* det i någon bemärkelse välbekanta. Ett annat exempel är det poetiska bruket av språket; ett annorlunda sätt att använda sig av och bli uppmärksam på en potential som ligger i vårt vardagliga språk, men som måste göras synligt för att framstå och bli känt av barnet *som* poetiskt. Att göra det osynliga synligt för barnet är en av många viktiga uppgifter för läraren i förskolan och skolan«, skriver Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt i *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*, Stockholm: Norstedts Akademiska förlag, 2008, s. 25. Deras bok tar upp förhållanden gällande barn i yngre åldrar, men de generella argumenten kan lätt appliceras på olika stadier inom utbildningssystemet.
53. Ulf Eriksson, »Tid för eftertanke«, i *Svenska Dagbladet*, 21/6 2009.

Nyckelord: litteraturdidaktik, estetiskt lärande, litterära strategier, kritiskt medvetande

Keywords: literature didactics, aesthetic learning, literary strategies, critical consciousness.

Summary

Time for a Paradigmatic Shift in Literature Didactics?

An increasing number of literary scholars are involved in the didactic education of university students studying to become teachers. In this article I discuss the difficulties and possibilities of the task in a changing media landscape where reading fiction seems to be losing popularity. I argue that the paradigm in literature didactics has hitherto been rather one-sided, dominated by reader response-theory and pedagogy based on the high valuation of individual experience, but neglecting the learning of literary skills and strategies. However, several researchers have pointed to the fact that Swedish pupils seem to interpret texts in rather subjective ways, in a kind of private readings. They have difficulties in understanding fictional texts, especially when the aesthetic forms are unfamiliar.

The study of literature didactics cannot be restricted to the reader response-paradigm, but must make use of other perspectives in literary theory. In my opinion, the future teachers have to provide a widening of their pupils' horizons. They must read a great variety of literature together, talk and write about it, and discuss relevant interpretations. Teachers cannot neglect teaching aesthetics, and they must, beginning in the early years of schooling, explain to their pupils the value of literary reading. Learning literary strategies is important for anyone, but especially for low performing readers. I argue that literature has a potential for increasing the sense of individual freedom and cultivating one's mind, but also that literary studies can provide argumentative skills and raise a critical consciousness. In the visual and interactive culture of our days, the study of literature can be an alternative opportunity where slowness and critical reflection is honoured.

Pär-Yngve Andersson

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap

Örebro universitet

par-yngve.andersson@oru.se

NARRATIV KOMPETENS

En förutsättning i multimodala textuniversum?

av Stefan Lundström & Christina Olin-Scheller

Datorn, mobiltelefonen och Internet brukar tas upp som vanliga exempel på hur villkoren för hur vi kommunicerar och hämtar information har förändrats under de senaste åren. Dessa tre ting har också löst upp gränserna mellan vem som är konsument och vem som är producent av kulturfenomen. Exempelvis används fiktionstexter idag på olika sätt som utgångspunkt för fortsatt berättande och kulturellt skapande i skilda kontexter. Vi har emellertid begränsade kunskaper om det meningsskapande som äger rum i sådana så kallade deltagandekulturer.¹ Särskilt gäller detta aspekter som ligger inom svensk-ämnets domän, exempelvis hur deltagande och medskapande bidrar till att utveckla kommunikativa förmågor och hur det påverkar unga människors identitetsbyggande. Traditionellt tillskrivs skönlitteraturen här en viktig funktion, men vad händer då om ungdomar tillgodogör sig berättelser på andra, nya sätt? I denna artikel vill vi, med utgångspunkt från två separata studier, lyfta fram och problematisera detta, men också vidare diskutera de förändrade kompetensbehov som vi menar att läsning i dagens medielandskap medför. Vår utgångspunkt finns i dels en studie om fans och deras läsande och skrivande på nätet, dels en studie om hur meningsskapande genom rollspel sker.² Denna artikels ansats är emellertid explorativ och kommer att diskutera ett antal observerade företeelser som grund för ett behov av nya begrepp snarare än att redovisa några resultat.

En viktig faktor för kulturella aktiviteter i dagens mediala landskap är vad Henry Jenkins kallar konvergenskultur.³ Denna fungerar på olika nivåer. Dels talar Jenkins om en mediekonvergens, där formaten och distributionen av ett innehåll eller en ursprunglig berättelse går samman med varandra och skapar omfattande multimodala textuniversum.⁴ Dels lyfter han fram en kulturell konvergens, där den traditionella rollfördelningen mellan producent och konsument utmanas. På senare tid finns också kommersiella produktionsbolag som stöder sig på material producerat av fans när de utvecklar sina produkter. Ett exempel är den svenska TV-serien *Andra avenyn*, en dramaserie som utspelar sig i utkanten av Göteborg. Produktionen av denna serie exemplifierar en mediekonvergens där *ett* innehåll utgör underlag för olika format, plattformar och distributionskanaler. Här har också gränsdragningarna mellan olika medieformer blivit otydliga.⁵ En växande del av kulturproduktionen bygger idag dessutom på så kallat användarbaserat innehåll,⁶ vilket producenterna av *Andra avenyn* har tagit fasta på och öppnat formella kanaler på hemsidan. *Andra avenyn* har lockat en rad fans (mestadels flickor i unga tonåren) att engagera sig i serien och dess karaktärer.⁷ Genom de verktyg för produktion och distribution som mediekonvergens erbjuder, kan dessa tittare idag anta roller som *både* konsument och producent av multimodala texter. De kan agera som »prosumen-

ter«, där drivkraften är att inte bara lyssna till, titta på eller läsa olika texter, utan också vara en aktiv medskapare av innehållet.⁸ Genom att sprida, tagga, berätta vidare, göra omtolkningar, vidareutveckla berättelsen och sedan publicera och distribuera detta material på olika fansajter innanför och utanför SVT:s ramverk, medverkar fansen till en kulturell konvergens.⁹

Fanfiction och rollspel – två exempel på multimodala textuniversum

Konvergenskulturen tar sig alltså uttryck på många sätt där *en* del av det fortsatta berättandet och skapandet bildar underlag för exempelvis rollspel och så kallad fanfiction. Fanfiction är berättelser baserade på karaktärer från redan kända verk.¹⁰ Genren har starka kopplingar till fankultur och berättelserna skrivs av fansen själva, utan vinstsyfte och utan explicit tillåtelse från källtextens författare. I fanfiction, som oftast bygger på romantiska hoppningar, förflyttas förlagans miljöer och karaktärer in i andra sammanhang där nya historier skapas. Fansen gör sina texter tillgängliga på olika nätsajter där läsare över hela världen, i interaktion med skribenterna, kan kommentera och påverka historierna.¹¹ »I fanfiction får du vad du verkligen vill ha«, argumenterar en flicka för varför hon är aktiv på sajterna. »Om jag gillar Faramir i *Sagan om Ringen* bäst, kan jag välja att läsa historier där han är huvudpersonen«, fortsätter hon. Fansen blandar och upplockrar också gränserna mellan genrer, medier och modaliteter i sitt fortsatta berättande. En flicka beskriver att hon utifrån Harry Potters textuniversum omväxlande skriver fanfiction, målar fanart och just har börjat med fanfilm. »Jag satte ihop klipp från Harry Potterfilmerna,

la till musik och la sedan ut det på *YouTube*«, säger hon. Ett sådant förhållningssätt kan sägas vara typiskt för konvergenskulturen, men som vi ska se skapar det också svårigheter när vi vill förstå och beskriva aktiviteterna.

Självfallet är användandet av redan publicerade verk för att skapa nya ingen ny idé. Snarare kan det betraktas som en nödvändig del, såväl av berättande som av en traditionell kulturell produktionsprocess. Berättelsen, menar Roland Barthes, »is simply there, like life itself«.¹² De digitala fanfiction-sajterna erbjuder dock nya möjligheter till och villkor för samarbete och samproduktion mellan läsare och skribenter. Den deltagandekultur som präglar nätgemenskaperna innefattar ett starkt stöd för att skapa och dela produkter med andra och här etableras ofta ett informellt lärlingskap. Gee beskriver dessa gemenskaper som informella lärmiljöer där en stark känsla av samhörighet skapas.¹³ Den deltagande och medskapande funktionen ökar komplexiteten i den kulturella produktionen och skapar ett slags kollektiv intelligens där varje prosument bidrar till helheten med sin kompetens.¹⁴ Komplexiteten åskådliggörs i att ingen kan allt, men alla kan någonting och erkännandet av varje individs kunskaper är basen för lärmiljön.¹⁵ Kärnan i kollektiv intelligens är, hävdar Lévy, synergien mellan »the personal knowledge management« och »the collective knowledge management« och att den kunskap digitalt nätverkande kan skapa utgör toppen av andra kunskapsformer.¹⁶ Eftersom ursprungsberättelsen återberättas med olika variationer blir mening hos prosumenten en ständigt förnybar resurs, som dessutom är starkt knuten med sociala band i den kollektiva intelligensen.¹⁷

Ett annat exempel på hur den kollektiva intelligensen fungerar är så kallade bordsrollspel. Dessa är snarare att betrakta som ett kollektivt skapande av en berättelse än som ett spel. Vanligtvis utövas rollspelandet av en grupp bestående av 4–6 personer, där en session pågår 4–8 timmar, men såväl antalet deltagare som spelsessionernas längd begränsas snarare av

praktiska orsaker än av inbyggda begränsningar i spelet. Något egentligt slut finns inte förrän spelarna bestämmer sig för att avsluta aktiviteten. Spelet leds av en spelledare som iscensätter berättelsen och kontrollerar hela den värld där berättelsen utspelar sig. De övriga spelarna spelar under sessionen var sin karaktär, ofta framtagen med en kombination av slump och medvetna val från spelarens sida. Precis som i fanfiction finns i rollspelen ett ursprungligt textuniversum, oftast tillkommet på kommersiella grunder. Textuniversumet utgör en gemensam ram för berättandet, men kreativiteten i det kollektiva skapandet är en grundläggande förutsättning för spelarna. En spelare i undersökningsmaterialet säger att han spelar rollspel »för att vara med och göra en intressant och spännande berättelse, för att skapa och leda en historia«.

Det rollspel som utgör utgångspunkten för diskussionen i denna artikel kallas *Warhammer*, i grunden en fantasyvärld som utvecklats under de senaste 30 åren. Till skillnad från exempelvis Harry Potter-fenomenet saknar Warhammervärlden en litterär förlaga. Textuniversumet har snarare vuxit fram i takt med att nya berättelser har skapats för olika medieformer. Förutom i bordsrollspel skildras världen i bland annat datorspel, serietidningar, musik och romaner. Warhammer som textuniversum kan således benämnas multimodalt, men viktigt att uppmärksamma är att de prosumenter som deltar i studien inte uppfattar textuniversumet som förmedlat via flera *olika* medier. Om vi vill förstå hur textuniversum används är det därför inte helt relevant att betrakta dem som intermediala, vilket bland andra Henry Jenkins gör.¹⁸ I stället menar vi att det är nödvändigt att uppmärksamma och försöka förstå det specifika i den kompetens användarna av multimodala textuniversum utvecklar, där de exempelvis inte åtskiljer medieformer. Detta är visserligen inte en helt ny företeelse, men det förefaller vara en kompetens som det idag saknas terminologi för att beskriva, men

där flera olika kunskapstraditioner kan bidra med belysande resonemang. Det är vår ambition att försöka ringa in och problematisera denna företeelse.

I den ovan citerade anledningen att spela rollspel antyds att kreativiteten är viktig, men vad innebär det egentligen för meningsskapandet att vara prosument? En viktig faktor för hur berättelser skapas, berättas och förstås, är relationen mellan det kända och det okända, och mellan upprepning och skillnad. Inom narratologin pratar man om relationen mellan det antal gånger en händelse förekommer i en berättelse och det antal gånger den är berättad eller nämnd i texten – kort sagt förhållandet mellan historia och diskurs.¹⁹ Här är repetition en betydelsefull aspekt och en viktig beståndsdel av en texts narrativa element. Jenkins talar om en kärnkunskap som utgör ett slags minsta gemensamma nämnare för alla aktörer inom ett textuniversum.²⁰ Kärnkunskapen är varken fastslagen eller uttalad, men för fansen och rollspelarna utgör den ett ramverk för fortsatt berättande i olika medier. Att använda delar av kärnkunskapen kan därför sägas vara centralt i den kreativa processen när dessa aktörer skapar och återskapar texter och återupprepar kulturella referenspunkter.

En annan utgångspunkt har Rita Felski när hon studerar hur vi använder litteratur.²¹ Hon menar att den litterära texten och läsningen av den har fyra huvudsakliga beståndsdelar. Den första av dem benämner hon *recognition*, eller igenkänning. Att på något sätt känna igen sig i en berättelse är en förutsättning för att tillgodogöra sig den, men igenkänning är inte en upplevelse av det identiska. Det betecknar inte bara det som redan är känt utan också det som har möjlighet att bli känt. När vi känner igen någonting lär vi känna det igen, skriver Felski. Något som bara anats på ett vagt och halvmedvetet sätt får en utmejslad form, förstärks, förstoras eller blir på nytt synligt, vilket kan beskrivas som en kognitiv självförståelse. Felskis resonemang rör litteratur, men relevan-

sen minskar knappast när det överförs till att gälla berättelser i multimodala textuniversum. För Felski handlar igenkänning bland annat om hur självuppfattningar medieras av »Det andra« och hur uppfattningar av det annorlunda filtreras genom oss. Det idag närmast idiomatiska identitetsskapandet har sin grund i intersubjektiv igenkänning, det vill säga i en historia som delas med andra. Fanfiction och rollspel innebär att igenkänning i det andra omgående utmanas genom andras igenkänningar på ett sätt som litteraturen vanligtvis inte medger. Fan- och rollspelsmiljöerna skapar en kollektiv, medskapande kultur som präglas av att dela med sig, hänvisa till varandra och återupprepa estetiska och känslomässiga val. Meningsskapandet, och därmed också lärandet, organiseras kring kända miljöer, karaktärer och intriger och genom att upprepa dessa i nya sammanhang skapar man tillsammans nya kulturella produkter. Repetitionen och igenkännandet utgör på så sätt en förutsättning för kreativiteten.

Fan- och rollspelsmiljöerna kan beskrivas som en idiokultur, det vill säga ett system av kunskap, övertygelser, uppförande och vanor.²² Inom idiokulturen uppnår de multimodala textuniversumen ofta en kultstatus. Umberto Eco lyfter fram betydelsen av att ett verk måste vara encyklopediskt för att nå kultstatus hos entusiastiska konsumenter. Verket måste tillhandahålla tillräckligt med resurser för att användaren ska kunna utveckla egna fantasier kring det. Samtidigt är denna typ av verk i hög grad intertextuella, eftersom de är uppbyggda av citat, arketyper, anspelningar på och referenser till en rad andra verk. Materialet genererar »en sorts intensiv sinnesrörelse som ackompanjeras av en vag känsla av déjà vu«.²³ Beskrivningen av verk med kultstatus stämmer väl överens med såväl textuniversumens omfång som hur fans och rollspelare verkar uppfatta sitt deltagande. En rollspelare beskriver spelandet som att »det ska kännas som om man är med i historien snarare än att bara läsa den eller se den«. Det förefaller som om förhållandet mellan text och

läsare i rollspelandet ser annorlunda ut än vid exempelvis litteraturläsning och filmtittande.

Felski menar att redan litteraturläsning medger en *enchantment*, hänförelse, inför den värld som fiktionen målar upp. Hon beskriver uppgåendet i ett konstverk som ett slags mental balansakt. Trots att vi upplever en intensiv sinnesrörelse av fiktionen är vi ändå medvetna om att det är en fiktion. Vi upplever helt enkelt konsten i ett tillstånd av ett dubbelt medvetande. Frågan är, menar vi, om inte detta dubbla medvetande är en kompetens som måste läras in – och vad den i sådana fall består av. Sedan tidigare har det uppmärksammats hur digitala medier åtminstone skapar möjligheter för en högre grad av hänförelse än vad traditionell litteratur gör.²⁴ Det som fokuseras som en viktig aspekt är interaktiviteten i berättelsemiljöerna. Såväl fanfiction som rollspel kännetecknas av en hög grad av interaktivitet, även om de inte alltid är digitala. Förmågan att hantera hänförelse i textuniversumens dubbla medvetande är därför särskilt intressant att studera.

Underhållning, gemenskap och lärande

För fansen och rollspelarna är underhållning och avkoppling en viktig aspekt av att vilja fortsätta berättandet, men nya medievanor har också utvecklat andra aspekter. Intresset skapar och erbjuder social samvaro, vilket är en central motivationsfaktor för deltagarna. Gemenskap kan sägas utgöra förutsättningen för en tredje och kanske mest framträdande anledning till att hålla på med fanfiction och rollspel, nämligen lärande och utveckling. Fansen beskriver hur de via fanfiction utvecklar kunskaper i läsning och att skriva berättelser. De har också fördjupat sin förståelse för fiktion och fått ett meta-språk att använda vid diskussion om läsande och skri-

vande. En flicka säger: »När jag började för sex år sedan var jag faktiskt bara bra på att skriva dialoger. Nu är jag bättre på att beskriva karaktärer, känslor, tankar, miljöbeskrivningar etc«. En annan flicka beskriver samma utveckling och förklarar att hennes texter har ändrats mycket sedan hon började med fanfiction. Hon säger:

I början var kapitlen väldigt korta och texten var nästan bara dialog. Nu har jag mer berättande texter och kapitlen blir längre. Jag försöker också att skriva parallellhandlingar och beskriva karaktärerna djupare, alltså jag koncentrerar mig inte bara på huvudpersonen.

Även rollspelarna lyfter fram kommunikativa färdigheter som en viktig del av lärandet. Trots att rollspelandet i huvudsak är ett muntligt samtal uppvisar kommunikationssituationen flera drag som vanligtvis kännetecknar skriftspråket. Exempelvis medför flera narrativa drag att samtalet är relativt kontextberoende, trots att det är improviserat.

De kompetenser som aktörerna beskriver är inte unika för just denna verksamhet. Tvärtom är detta kompetenser som exempelvis skolan eftersträvar hos eleverna. Det unika är i stället att aktörerna på frivillig basis och på eget initiativ utvecklar kompetenser som annars ofta tillskrivs institutionella lärmiljöer. Här torde följaktligen finnas en avsevärd potential att ta tillvara även när det gäller mer traditionella literacy-kompetenser.

Parallellt med utvecklingen av literacies upplever fansen och rollspelarna också en personlig utveckling och menar att de genom sitt intresse fått syn på attityder och värderingar som de vanligtvis inte har omkring sig. Ett fan menar att hennes intresse har hjälpt henne att upptäcka att andra människor kan uppfatta omvärlden på ett annat sätt än hon själv gör. Hon säger:

Förut ville jag att alla skulle skriva det jag ville och göra det jag ville. Nu respekterar jag andras åsikter på ett annat sätt och att dom inte alltid vill ändra vad dom tycker och skriver.

För fansen spelar läsarna och deras feedback till texterna en stor roll för hur berättelsen utvecklas. Det pågår ständigt processer där de kommunicerar och förhandlar kring ramarna för läsande och skrivandet. Just feedbacken och medskapandet är en viktig del av utvecklingen. En flicka menar att kommentarerna ger bättre självkänsla och bättre självförtroende inför fortsatt skrivande. Även rollspelarna lyfter fram sociala aspekter av den personliga utvecklingen som viktiga lärandeobjekt. En spelare menar att man lär sig »sätta sig in i olika personers situation« och »förstå hur andra reagerar«. En annan talar om »empatiska färdigheter« och att »förstå sig på människor«.

Ett gemensamt drag hos många samtidsforskare är att identitetsskapande ses som mer problematiskt i det senmoderna samhället jämfört med tidigare.²⁵ Unga människor står, på gott och ont, inför till synes ändlösa möjligheter att göra val som påverkar identiteten. Man kan utifrån detta ställa frågan om uppkomsten av de utökade möjligheterna att pröva och möta olika identiteter och uppfattningar i en fiktiv värld på det sätt som bland annat fanfiction och rollspelande innebär ska ses som ett svar på denna problematik. Att hantera det dubbla medvetande som erbjuds inom dessa textuniversum är samtidigt en komplex process, där metareflektron, i form av förmågan att möta sina egna reaktioner, är en viktig kompetens.

Den tredje beståndsdel som Felski urskiljer i litteraturläsningen är *knowledge*, kunskap. Det är en självklarhet att fiktioner kan ge oss inblickar i förgångna tider och i hur andra människor tänker och känner, men ett motiv för att läsa är också förhoppningen att nå en djupare förståelse för vardagslivet och hur det sociala livet formas. Fiktionen är aldrig ett oförmedlat uttryck, utan läsning handlar om *betydelsen* av ting och *värdet* av de relationer och företeelser som omger oss. Meningsskapandet är alltid en del av symboliska praktiker och diskursiva repertoarer. Mimesis i form av fanfiction- eller rollspelsberättelser är därför inte

bara en repetitiv verksamhet, utan en form av kreativ imitation som kräver många olika kompetenser.²⁶ Några är traditionella literacy-kompetenser,²⁷ medan andra är mer unika för prosument-rollen.

Att bli berörd av fiktion

Den fjärde av Felskis kategorier är *chock*, en dimension i fiktioner som ger plats åt upplevelsen av det nya. Felski beskriver chock som ett våldsamt möte med ett annat ramverk för sinnet. Det kan innebära att skillnaden mellan jag och den andra löses upp eller att säkerheten i ens övertygelser ruckas. Det hemska och oroadet berör och angår oss, men bara på distans eftersom vi är medvetna om att det är fiktion. Om det hände i verkligheten skulle det inte ha förmågan att på samma sätt beröra oss, »rena« oss.

Förhållandet mellan chock och igenkänning är särskilt intressant ur ett prosument-perspektiv. Som vi tidigare konstaterat är kärnkunskapen och upprepningen viktiga förutsättningar i textuniversum, men man kan fråga sig om också chock är en nödvändig ingrediens för att repetitionerna ska bli meningsfulla. Den terapeutiska bearbetning som finns antydd i begreppet hjälper oss att infoga det nya, det som utmanar våra referensramar, i vår identitet. Chock är på så sätt en viktig del i vårt meningsskapande. Kombinationen av att tillgodogöra sig fiktioner och att skapa egna medger en dubbel chockverkan. Samtidigt som prosumenten befinner sig i det kända, trygga, som i sig ger plats åt upplevelsen av det nya, tillför den sociala samvaron i textuniversumet nya möjligheter till utmaningar av det redan kända, såväl gällande det som konsumeras som det egenproducerade. Såväl fans som rollspelare befinner sig tillsammans med andra i en balansakt mellan repetition av det kända och ett sökande efter det nya. En av

de tidigare nämnda rollspelarna menar att han spelar rollspel »för det sociala umgänget. Det är lite som att skriva en berättelse tillsammans med andra människor«. Denna sociala aspekt utmärker deltagarkulturerna och är således någonting som aktörerna måste kunna hantera.

Från läskompetens till narrativ kompetens

Länge var skönlitteraturen en hörnsten i den ideologiska berättelsen om nationen, och det var i hög grad i denna funktion den lärdes ut i skolorna. Även om kanontänkandet fortfarande står starkt i skolorna befinner vi oss i en tid när den litterära kanon har förlorat sin självklara roll.²⁸ Det är inte heller modernismens estetik som längre rättfärdigar litteraturläsningen. I senmoderniteten står vi i stället inför en litteratur vars värdekriterier inte begränsas till den estetiska modernismens krav på innovation. Litteraturen ska snarare bidra till en så kallad kognitiv kartläggning, vilket innebär att den ska vara didaktisk och erbjuda möjligheter för läsaren att orientera sig i världen.²⁹ Dessutom gör den det idag i konkurrens med berättelser i en mängd andra medier.

Frågan är då vilka kompetenser sådana läsningar kräver och hur man kan beskriva dem i förhållande till multimodala textuniversum. Kommunikativa kompetenser, gällande såväl fiktion som icke-fiktion, är förstas ett område som är väl beforskat och flera forskare har betonat nödvändigheten av att utveckla vår förmåga att förstå och värdera de berättarformer som omger oss. Exempelvis använder Jonathan Culler begreppet *litterär kompetens* för att betona vikten av att kunna skilja mellan faktiva berättande texter och icke-fiktiva texter.³⁰ Fiktion är inte detsamma som information i våra meningsskapande processer och att kunna använda texter på olika sätt är en kompetens som man måste tillägna sig.

Vi anser det emellertid nödvändigt att vidga begreppet litterär kompetens för att förstå och beskriva deltagandet i multimodala textuniversum. Istället vill vi tala om *narrativ kompetens*. Det gör det möjligt att behandla olika typer av berättelser utan att tidigare kategoriseringar begränsar perspektiven. I begreppet ryms såväl text- som läsarperspektiv. Att förstå vad som händer med fiktionstexter i deltagandekulturer och multimodala textuniversum är en förutsättning för att kunna förstå hur läsningar sker, vad det innebär att vara aktör och vilka kompetenser som utvecklas i deltagandekulturerna. Trots att vi här använder begrepp som multimodal och intermedial finns det anledning att ifrågasätta dem. Sådana kategoriseringar är vanliga och många gånger nödvändiga i forskningssammanhang, men speglar inte alltid det synsätt aktörerna har på sitt deltagande i textuniversum. Vi riskerar därför att tillskriva verksamhetens egenskaper som inte är relevanta. Begreppet narrativ kompetens är ett försök att tillföra nya perspektiv till såväl litterär kompetens som traditionella literacy-kompetenser.

I berättelsen menar vi att intrigen är central och en möjlig gemensam utgångspunkt, i vilket medium den än uppträder, samtidigt som det blir än viktigare att se hur olika medier skiljer sig från varandra i sitt sätt att berätta om vi vill förstå hur meningsskapandet går till. Som vi tidigare visat lägger fansen och rollspelarna stor vikt just vid skapandet av berättelserna. Att påstå att de läser för intrigens skull är ingen överdrift,³¹ men de tar i fanfiction och rollspel också på sig uppgiften att skapa intriger i fiktionen. Vid ett intervjutillfälle klargör en rollspelarare att man genom att spela lär sig »klyschor, man blir bra på att lista ut vad som kommer att hända i filmer«. Under spelsessionerna är såväl intertextuella som intermediala referenser mycket vanliga, men det förefaller vara så normalt att ingen av spelarna reflekterar över det. De narrativa mönster som rollspelaren indirekt hänvisar till är en del av det Felski benämner

igenkänning, men eftersom prosumentrollen kännetecknar konvergenskulturen blir mönstren rimligen åtminstone delvis någonting annat än i traditionell litteratur. En gemensam grund verkar emellertid finnas i intrigens betydelse. Att förstå en berättelses uppbyggnad och att urskilja en intrig, för att sedan skapa kreativa imitationer, är någonting som utmärker den narrativa kompetensen.

En annan aspekt av en narrativ kompetens är det sociala samspelet i den kollektiva intelligensen. Fan- och rollspelskulturer kan ses som en microvariant av det Pierre Lévy benämner kunskapsrum. Ett sådant inkluderar individuell utveckling genom lärande, transformerande av olikhet till kollektiv rikedom och utbyte av kunskap i en dynamisk social process, där vi uppfattas som unika individer. Sociala band skapas och förnyas just genom relationen till kunskap i en kollektiv intelligens. Kunskapen är därmed inte möjlig att separera från konstruerandet av en värld.³² I ett sådant synsätt ryms i och för sig också den traditionella litteraturläsningen, men nya former att hantera berättelser i idioskulturer belyser nya dimensioner av resonemanget. I den kärnkunskap som utvecklas i ett textuniversum ingår få odiskutabla sanningar. I stället är övertygelser, uppförande och vanor ett resultat av en ständig omförhandling, där kunskapsrummets kollektiva rikedom, inte minst genom intertextualitet, också skapar individuellt lärande. Att vidga sina referensramar genom fiktionen *och* som prosument ständigt låta sig utmanas i sina föreställningar genom andra prosumenter, det vi vill kalla den dubbla chockverkan, är en del av deltagandets villkor, men knappast någonting som i sig sker oproblematiskt. Snarare ska det ses som en narrativ kompetens som prosumenten behöver utveckla. Att dessutom möta, pröva och förstå sina egna reaktioner i hänförelsens dubbla medvetande ställer stora krav på prosumenten, särskilt som hänförelsen inför berättelsen kan antas vara särskilt stark i interaktiva textuniversum. Denna form av metarefleksion, det vill säga reflektion

kring de egna reaktionerna, är också en del av den narrativa kompetensen som vi menar är värd att uppmärksamma.

Lärande i den kollektiva intelligensen

Till skillnad från många formella lärmiljöer, exempelvis svenskundervisningen, är det meningsskapande och det lärande som sker inom ett kunskapsrum präglad av kollektiva, dynamiska processer där flera människor är inblandade. I dessa processer utvecklas specifika färdigheter, rutiner och verktyg som behövs för att delta.³³ Brown, Collins och Duguid beskriver det som att

[...] learners do not receive or even construct abstract, »objective«, individual knowledge; rather they learn to function in a community [...] They acquire that particular community's subjective viewpoint and learn to speak its language. In short, they are »enculturated«.³⁴

I skolans individcentrerade diskurs, inte minst när det handlar om betygssättning, kontrolleras aktiviteter som att dela, kopiera och samarbeta noggrant och betraktas ofta som plagiat. Gee betonar att det snarare är det särskilda utrymmet där medlemmarna agerar, »a semiotic social space«³⁵ än gruppen som sådan som är central i det lärande som sker. Han påpekar att informella lärmiljöer, på och utanför nätet, präglas av så kallade »affinity spaces«, utrymmen som tillsammans skapar såväl en stark känsla av samhörighet som starka upplevelser av lärande. I sådana utrymmen är också texter en del av sammanhanget. Gee urskiljer en rad olika aspekter som definierar affinity spaces. Dessa handlar om att det finns en gemensam strävan inom gruppen och att man kan delta och få status på många olika sätt. Tydligt är också

att gamla och nya medlemmar deltar på lika villkor, att ledarskapet varierar och ledare ses som resurser (inte som kontrollanter). Affinity spaces uppmuntrar också både specifik och bred kunskap (bland annat genom länkar till angränsande kunskapsområden), liksom kunskap som dels är individuell, dels kan delas med andra. Unga människor möter ofta dessa affinity spaces utanför skolan, till exempel i form av fanfiction och rollspel, och kan jämföra med sina erfarenheter från olika klassrum. Därför, menar Gee, måste undervisningen införliva dessa aspekter i klassrummet om skolan ska kunna konkurrera med informella lärmiljöer.³⁶

En tänkbar didaktisk konsekvens för skolan är att de narrativa kompetenser eleverna utvecklar i multimodala textuniversum inte matchar de krav på läsningar som ställs. Påstådda bristande läskompetenser uppmärksammas ofta i olika sammanhang, men vi menar att utgångspunkten måste bli en annan än traditionella undersökningar av läsförmåga. Multimodala berättarformer och skiftande symbolsystem är redan en oundviklig del av vår kommunikation och eleverna använder redan kompetenser de tillägnat sig utanför skoltiden för att lösa skoluppgifter, vilket exempelvis leder till hybridtexter, det vill säga texter som uppvisar karaktäristiska drag från andra medieformer.³⁷ Man kan därför fråga sig om det i själva verket är så att ungdomar besitter kompetenser som gör dem till goda läsare – i de medieformer som de upplever som relevanta. Detta skulle också kunna förklara en del genusrelaterade skillnader som återspeglas i undersökningar av läsförmåga, eftersom flickor verkar föredra prosumentroller som ligger förhållandevis nära de traditionella språkliga praktikerna, exempelvis fanfiction, medan andelen roll- och datorspelare är väsentligt högre bland pojkar.

I linje med Caroline Liberg menar vi att för att förstärka den demokratiska utvecklingen i samhället är det nödvändigt att »utveckla kommunikativa kompetenser inom ett brett spektrum av läs- och skrivpraktiker, i olika medier

och genrer«. ³⁸ Vi menar också att tillvaratagan-
det av fiktionens unika värden, i den kollektiva
intelligensen, ger nya betydelser av att kunna
»röra sig i texter«. ³⁹ Med narrativ kompetens
ökar därför möjligheterna att nå flera av skolans
demokratiska mål ytterligare.

Historien har visat att det ofta finns en re-
lation mellan mer omfattande samhällsföränd-
ringar och behov av nya sätt att uttrycka sig.
De senaste decennierna behöver inte vara ett
undantag. Visserligen har teknisk utveck-
ling möjliggjort multimodala textuniversum
som en global företeelse där geografisk när-
het ofta saknar betydelse, men att se dem som
enbart en följd av denna utveckling är miss-
visande. Exempelvis uppstår bordsrollspelen
under 1970-talet, det vill säga före personda-
torernas intåg. I stället kan man se användan-
det av berättelser på detta sätt som ett uttryck
för försök att skapa meningsfulla sammanhang
i en värld som upplevs som fragmentarise-

rad. Prosumentrollen ger möjligheter att pröva
sammanhang och situationer som varken litte-
raturen eller verkligheten kan, men kraven på
individens kompetenser för att kunna göra detta
är omfattande.

Såväl svenskämnets textläsning som littera-
turvetenskapen vilar tungt på traditioner och
hegemoniska uppfattningar om vad som är
relevant kunskap. ⁴⁰ Det är en av skolans upp-
gifter att bidra med stabilitet och kontinuitet i
samhället, men den måste också vara en arena
där kognitiva förändringar kan integreras. Utan
subjektiv förankring hos eleverna riskerar sko-
lan att förlora sin trovärdighet och därmed sin
relevans. I den narrativa kompetensen finns en
potential som den institutionaliserade fiktions-
läsningen fortfarande inte har uppmärksammat
i nämnvärd omfattning. Det är vår förhopp-
ning att denna potential bättre ska tas tillvara
i framtiden.

1. James Paul Gee, *Situated Language and Learning: a Critique of Traditional Schooling*, New York: Routledge, 2004, passim. Henry Jenkins, *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, New York and London: Routledge, 1992, passim.
2. Studierna är finansierade av Vetenskapsrådet respektive Stiftelsen Natur & kulturs stipendiefond.
3. Henry Jenkins, »The cultural logic of media convergence«, i *International Journal of Cultural Studies*, Volume 7(1): 33–43. DOI: 10.1177/1367877904040603, 2004. Tillgänglig på: <http://eng1131adaptations.pbworks.com/FindPage?SearchFor=henry%20jenkins&time=1286273212487>.
4. Till skillnad mot det ibland förekommande begreppet textvärld utgörs alltså ett textuniversum av ett till innehållet begränsat material. Innehållet kodas på flera olika sätt för förmedling (text, bild, gester, osv.) och är på så sätt multimodalt.
5. Vardagligt används ibland begreppet multimedialt på samma sätt.
6. SVT gjorde redan från början, förutom visningar på ordinarie sändningstid, också TV-serien tillgänglig att ladda ner och tittas på i mobiltelefoner, via en hemsida på webben och mediebiblioteket SVT-Play.
7. Jenkins, *Textual Poachers*, 1992, passim. Dan Tapscott, *The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*, London: McGraw-Hill, 1996, passim.
8. Mikael Peltola, *Konvergenskultur – en medieteoretisk studie: en beskrivning av mediekulturens samtida tillstånd, utifrån populärkulturella och meningsskapande praktiker och dess ramverk knutna till nutida dramaserier*, Norrköping: Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur, 2009, s. 8. Tillgänglig på: <http://www.uppsats.se/uppsats/2a20ba9foc/>.
9. Tapscott, *The Digital Economy*, 1996, passim.

9. I vissa sammanhang, framför allt pedagogiska, har man under de senaste decennierna kunnat stöta på det något svårdefinierade begreppet »det vidgade textbegreppet« som en allmän beskrivning av ett medielandskap där den tryckta texten är ett av flera förmedlingssätt. Multimodala textuniversum kan ses som ett exempel på hur textbegreppet vidgas, men det innehåller också aspekter som ett vidgat textbegrepp normalt inte inkluderar, exempelvis prosumentroller. Under de senaste åren har »det vidgade textbegreppet« fått ge vika för mer precisa begrepp för att beskriva företeelser inom medielandskapet.
10. Christina Olin-Scheller & Patrik Wikström, *Författande fans*, Lund: Studentlitteratur, 2010, passim.
11. Se till exempel www.fanfiction.net.
12. Roland Barthes, »Introduction to the Structural Analysis of Narratives«, i *Image, Music, Text*, London: Fontana, 1977, s. 79.
13. Gee, *Situated Language and Learning*, 2004, s. 98 f.
14. Henry Jenkins, *Konvergenskulturen – där gamla och nya medier kolliderar*, Göteborg: Daidalos, 2008, s. 15 ff.
15. Pierre Lévy, *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, New York: Plenum Trade, 1997, s. 14.
16. Pierre Lévy, Intervju med Howard Rheingold, 2010-09-10. Tillgänglig på: <http://blip.tv/file/4080571>.
17. Henry Jenkins, *Fans, Bloggers, and Gamers – Exploring Participatory Culture*, New York: New York Univ. Press, 2006, s. 140.
18. Jenkins, *Konvergenskulturen*, 2008, s. 101 ff.
19. Se exempelvis Gerard Genette, *Narrative Discourse: an Essay in Method*, Ithaca, N.Y.: Cornell U.P., 1980, Shlomith Rimmon-Kenan, *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*, London: Methuen, 1983.
20. Jenkins, *Konvergenskulturen*, 2008, s. 37 f.
21. Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden, Mass.: Blackwell Pub., 2008.
22. Gary Alan Fine, *Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds*, Chicago: University of Chicago Press, 1983, s. 136.
23. Umberto Eco, *Travels in Hyper Reality: Essays*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovic, 1986, s. 197 ff.
24. Se exempelvis Janet Murray, *Hamlet on the Holodeck: the Future of Narrative in Cyberspace*, New York: Free Press, 1997 och Marie-Laure Ryan, *Avatars of Story*, Minneapolis, Minn.: Univ. of Minnesota Press, 2006.
25. Se exempelvis Kenneth Thompson, »Social pluralism and post-modernity«, i S. Hall, D. Held & T. McGrew (red.), *Modernity and its Futures*, Cambridge: Polity Press, 1992 och Thomas Ziehe, *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*, Stockholm/Steag: Symposium, 1989.
26. För en vidare diskussion av imitatio-principen i relation till fanfiction se Christina Olin-Scheller & Patrik Wikström, »Literary Prosumers: Young people's reading and writing in a new media landscape«, i *Education Inquiry*, 2010:1.
27. Forskningsfältet kring literacy är alltför omfattande för att här redogöra för. För översikter se exempelvis David Barton, *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*, Malden, MA: Blackwell, 2007, och Brian V. Street & Adam Lefstein, *Literacy: an Advanced Resource Book*, London: Routledge, 2007.
28. Stefan Lundström, *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, Umeå: Inst. för litteraturvetenskap och nordiska språk, 2007, passim. Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad: Karlstad Univ. Studies, 2006, passim.
29. Fredric Jameson, *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham: Duke Univ. Press, 1991, passim.
30. Jonathan Culler, *Structuralist Poetics*, London: Routledge, 1975, passim.
31. Jfr Peter Brooks, *Reading for the Plot*, New York: A.A. Knopf, 1984.
32. Lévy, *Collective Intelligence*, 1997, s. 12 ff.
33. Etienne Wenger, *Communities of Practice – A Brief Introduction*, 2006, passim. Tillgänglig på http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm.
34. J.S. Brown, A. Collins & P. Duguid, »Situated Learning and the Culture of Learning«, i *Educational Researcher*, 1989:1, s. 38.
35. James Paul Gee, »Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces«, i David Barton & Karin Tusting (red.), *Beyond Communities of Practice:*

- Language, Power, and Social Context*, New York: Cambridge University Press, 2005, s. 216.
36. Ibid.
37. Gunther Kress, *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge, 2003, passim. Johan Elmfeldt & Per Olof Erixon, *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2007, passim.
38. Caroline Liberg, »Språk och kommunikation«, i *Att läsa och skriva*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 7.
39. Caroline Liberg, »Läsande, skrivande, samtalande«, i *Att läsa och skriva*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 28.
40. Lundström, *Textens väg*, 2007, passim. Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother*, 2006, passim. Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, passim.

Nyckelord: narrativ kompetens, multimodalitet, textuniversum, konvergenskultur, kollektiv intelligens, fanfiction, rollspel

Keywords: narrative competence, multi modality, textual universe, convergence culture, collective intelligence, fan fiction, role playing games

Summary

Narrative Competence – a Necessary Qualification in Multi Modal Text Universe?

Today's media landscape is characterized by convergence culture, where the formats and the distribution of a narrative come together and create extensive multi modal text universe. At the same time the traditional division between producer and consumer is challenged. With examples from fan fiction and role playing games, the article discusses the notion of narrative competence as a possible way of understanding and describing the participation in multi modal text universe. Some of the things that characterize narrative competence are social interplay in a collective intelligence, to be able to discern plots and make creative imitations and to develop a meta reflective ability to be able to meet, try and understand one's own reactions. One of the conclusions in the article is that if school education wishes to be experienced as relevant among students, it should include narrative competence. At the same time it will also increase the possibilities of reaching democratic goals.

Stefan Lundström
Institutionen för konst, kommunikation och lärande
Luleå tekniska universitet
stefan.lundstrom@ltu.se

Christina Olin-Scheller
Centrum för språk- och litteraturdidaktik
Karlstads universitet
christina.olin-scheller@kau.se



VÄRDEFULL ELLER VÄRDELÖS?

Om värdegrund och genus i läromedel i svenska

av Caroline Graeske

Ett problem för många unga kvinnor idag är vanföreställningen att tillhöra det historiskt utplånade könet.¹

Under det senaste decenniet har det publicerats flera rapporter från bland annat Skolverket och Delegationen för jämställdhet i skolan som visar på brister i läromedel gällande genusperspektiv och skolans värdegrund.² I februari 2010 kom en ny utredning om historieböcker som visar på ett illavarslande resultat. Kvinnorna förekommer nästan inte alls i det undersökta materialet och i den mån de finns med är texterna diskriminerande.³ Detta föranleder en viss oro att liknande resultat även gäller för andra ämnen. Inom svenskämnet saknas likväl fortfarande denna typ av undersökningar, vilket är anmärkningsvärt med tanke på att flera forskare idag betraktar svenskämnet som ett demokratiämne där frågor om mångfald och »flerstämmighet« är avgörande.⁴

Det finns ett antal studier som på olika sätt anlägger ett skol- och ämneshistoriskt perspektiv på litteraturundervisning och läroböcker för gymnasiet.⁵ Men bilden av nyare läromedel är begränsad. På senare tid har främst den uppgiftskultur som präglar dagens läromedel stått i fokus alternativt lärarnas val och användning av läromedel.⁶ Det finns också undersökningar som behandlar digitala läromedel och deras funktion,⁷ men få studier utgår från värdegrunden och genus.⁸

Inom litteraturvetenskapen har det emellertid under de senaste decennierna bedrivits forskning kring genus och litterär kanon och många forskare har påvisat att kön är en avgörande faktor i litteraturhistorieskrivningen.⁹ Även flertalet studier om enskilda författarskap visar att skrivande kvinnor ofta marginaliseras i litteraturhistorieskrivningen.¹⁰

Men hur har då denna forskning kommit läromedlen till godo? Hur har genus och värdegrundfrågor integrerats i skolans läromedel för ämnet svenska? Och hur förhåller sig en traditionell normerande kanon till ett modernt sätt att se på genus och värdegrund?

Skolans värdegrund

Värdegrund är ett centralt begrepp inom skolan som har med demokrati, normer och värden att göra.¹¹ En viktig del av värdegrunden är genus och jämställdhet.¹² I styrdokumentet står skolans värdegrundsuppdrag klart uttryckt och i läroplanen för de frivilliga skolformerna betonas faktorer som elevens förmåga till »förståelse och medmänsklighet«, uppmuntran genom »saklighet och allsidighet« samt elevens rätt till en »likvärdig utbildning«.¹³ Läroplanen vilar därmed på en demokratisk grund där alla elever ska behandlas likvärdigt och ha samma möjligheter till kunskap och utveckling, dessutom ska all form av diskriminering motverkas.¹⁴

Demokratiaspekterna är också mycket viktiga i svenskämnet, och centrala mål i gymnasieskolans kurser är att eleverna ska kunna »formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer«, samt kunna se »samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer«. ¹⁵ Vidare påtalas det i styrdokumentet att »skönlitteraturen bär på en del av vårt kulturarv« och att eleverna ska möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och skilda genrer, från Norden och andra delar av världen samt att läsningen ska vara kunskaps- och demokratiutvecklande. ¹⁶ Skolan ska i sin verksamhet således inte bara förmedla kunskaper utan också förankra grundläggande demokratiska värderingar och verka för ett jämställt samhälle. ¹⁷

Syftet med denna artikel är därför att undersöka hur skolans värdegrund kommer till uttryck i nyare läromedel i svenska för gymnasiet. Vilka bilder av män och kvinnor förmedlas? Hur framställs kunskapen och hur förhåller sig läromedlen till värdegrunden?

Läromedel i svenska – några nedslag

I denna artikel kommer jag att göra nedslag i tre olika läromedel i svenska för gymnasieskolan för att undersöka hur värdegrunden kommer till uttryck: Ulf Janssons *Den levande litteraturen* (1995), Svante Skoglunds *Texter och tankar: 1900-talets litteratur* (1998) samt Hans-Erik Ekengren och Brita Lorentzon Ekengrens *Ekengrens svenska: litteraturbok 2* (2003). ¹⁸ Valet av dessa läroböcker har att göra med att de har sålts i stora upplagor, att de idag används i flertalet gymnasieskolor och att de är tillkomna efter läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. ¹⁹ Dessutom producerades dessa läroböcker i en tid då kanondebatten och -forskningen med ett genusperspektiv

pågick som bäst i Sverige. ²⁰ Nämnas ska också att jag här begränsar mig till att göra nedslag i 1900-talets litteraturhistorieskrivning eftersom detta är det decennium då marginaliserade grupper alltmer uppmärksammas. Att jag berör enbart tre läromedel beror på utrymmesskäl och jag vill noga poängtera att jag inte är ute efter att plocka poänger och hänga ut enskilda läromedelsförfattare som med all sannolikhet vill göra ett gott arbete. Istället vill jag fokusera på en seglivad struktur som trots skolans styrdokument tycks vara svår att forcera. ²¹

Analysen kommer att beröra värderingar och föreställningar som man kan finna i texterna och hur dessa bidrar till att skapa och återskapa föreställningar, fördomar och attityder. Frågor som kommer att ställas är: Vilka grupper finns inkluderade och exkluderade i läromedlets framställningar? Vem vänder sig texten till genom språkbruk och exempel? Finns det explicita och implicita värdemässiga utgångspunkter som texten bygger på? Förekommer det stereotyper och i vilken mån luckrar läromedlen upp eller befäster traditionella genusmönster? ²²

En viktig utgångspunkt i studien har varit ett genusperspektiv där jag använder mig av ett intersektionellt förhållningssätt som fokuserar skärningspunkten mellan olika samhällseliga maktordningar som baseras på genus, klass, etnicitet, nationalitet och sexualitet. ²³ Fördelen med ett intersektionellt perspektiv är att det sätter ljuset på hur olika maktordningar samverkar, hur de förstärker eller försvagar, konkurrerar eller kompletterar varandra. ²⁴ Begreppet intersektionalitet kan således ses som ett redskap för att förstå olika aktörers villkor i ett samhälle som karaktäriseras av förändrade genusrelationer, migration, globalisering, nya livsstilar och samlivsformer, nya och gamla professioner. ²⁵

Då genusmönstren i skolan ofta följer samhällsrörelser i stort är ett perspektiv där flera maktordningar står i fokus användbart. ²⁶ Genus som kategori måste kompletteras med andra faktorer och situationsbestämningar som just

klass, etnicitet och sexuell läggning för att resultatet ska få större relevans. Så vad visar då analysen?

Representation – inkludering och exkludering

Den levande litteraturen av Ulf Jansson är kronologiskt uppbyggd och börjar följligen med antiken och avslutas med ett avsnitt om samtida litteratur. I kapitlet, »Omvälvningarnas decennier«, »Manligt, kvinnligt, jämlikt«, »I vår tid« samt »Samtida berättare« tas 1900-talet upp.²⁷ Här, liksom i övriga kapitel, porträtteras enskilda författare ingående där insprängda textcitater från deras produktion ska exemplifiera karaktäristiska stildrag. Varje nytt kapitel inleds med en kort historisk översikt och därefter porträtteras författarna i förhållande till den historiska kontexten. Parallellt med grundtexten löper genomgående kortare avsnitt med fördjupningar, vilka är markerade med rött, för att underlätta arbetet med läroboken i heterogena klasser där eleverna har olika ambitioner och förmågor.²⁸ Det urval av författare som gjorts ska liksom upplägget vara anpassat efter gymnasieskolan och de mål som den arbetar mot. Jansson skriver i förordet:

Den levande litteraturen är en litteraturhistoria, anpassad till gymnasiet A- och B-kurs i svenska. Tyngdpunkten ligger på modern litteratur, särskilt från 1900-talet, och presentationen av nya författarskap har utformats med tanke på de nedslag i modern litteratur som skall ske under A-kursen.²⁹

Läroboken *Texter och tankar: 1900-talets litteratur*, som är avsedd för gymnasiet kurs B i svenska, har däremot inte en traditionell kronologisk struktur utan här är upplägget tematiskt. Boken innefattar både litteraturhistorisk handledning och textutsnitt där tiden 1900-tal delas

in i tre olika delar. Den första delen beskriver 1900-talets politiska händelser och kulturella strömningar. Därefter skildras olika typer av författarroller: »Förnyare«, »Samhällskritiker« och »Berättare«, och i bokens sista del behandlas 1900-talslitteraturen utifrån tre olika synvinklar. Här tas olika krigsskildringar upp under rubriken »Fasornas sekel«, i kapitlet »Kvinnor och män« är temat sexualitet och »könsroller« i fokus och i kapitlet »Land och stad« tas spänningarna mellan stad och landsbygd upp. Läroboken avslutas med kapitlet »Litteraturläsarens verktygslåda« där eleverna får tips och »handfasta förslag« på arbetssätt.³⁰ Något förord som förklarar urvalskriterier finns emellertid inte.

Ekengrens svenska: litteraturbok 2 innehåller både 1800- och 1900-talet och är kronologiskt upplagd. Tiden 1900-tal delas in i tre kapitel, »1900-talet. Förändringens tid«, »Svenskt 1900-tal« samt »Poesin lever!«, där varje kapitel avslutas med ett avsnitt som heter »Fundera, reflektera, diskutera«.³¹ Läroboken ska enligt författarna vara en »allt-i-ett-bok«, det vill säga både en litteraturhistorisk handledning och en antologi. Författarna redogör inte närmare för sina urvalskriterier mer än att de har »eftersträvat att ge eleverna exempel på välkända och representativa texter.«³²

Redan vid en första överblick, genom att läsa kapitelrubrikerna och se vilka författare som tas med i innehållsförteckningen, upptäcker läsaren att de vita, västerländska männen är överrepresenterade i samtliga valda läroböcker. I *Den levande litteraturen* framkommer vid en kvantitativ analys att de manliga författarna tilldelas 61 av 1900-talets totalt 75 författarporträtt, det vill säga 81 procent, medan kvinnorna får 14 porträtt, 19 procent. Endast tre författare, alla män, kommer från länder utanför Europa och USA, det vill säga fyra procent.

I *Texter och tankar* presenteras totalt 49 stycken 1900-talsförfattare och av dessa är 35 män, 71 procent, och 14 stycken är kvinnor, 29 procent. Överlag är det västerländska författare som

skildras men fyra porträtt, 8 procent, har ägnats åt författare från andra länder än USA och de i Europa, av dessa är en man och tre kvinnor.

I *Ekengrens svenska* har fler kvinnor tagit plats. Fortfarande ligger emellertid fokus på västerlandet, främst nordisk och svensk litteratur. Av totalt 34 författarporträtt har 20 stycken tilldelats män, 59 procent, medan kvinnorna får 14 porträtt, det vill säga 41 procent. Endast en utomeuropeisk författare representeras, tre procent, och han är man.

Språkbruk – nydanare och särlingar

Men det är inte bara kvantitativt som de vita, västerländska männen dominerar. Även kvalitativt förespråkas en västerländsk, manlig diskurs.³³ I *Den levande litteraturen* förekommer många superlativer när det gäller de vita, västerländska männens författargärningar. Deras författarproduktion står alltid i centrum och de porträtterade männen blir nydanare, banbrytare, upprorsmän och modernismens centralfigurer som gör succé (s. 237–249). Exempelvis beskrivs Gunnar Ekelöf som en »experimenterande modernist« som »fascinerar« (s. 266 f), George Orwell berättar »elegant« och »slagkraftigt« (s. 302), Norman Mailer är »ojämn men kraftfull«, Stig Dagerman beskrivs som en »suggestiv stilkonstnär« (s. 314), Erik Lindegrens poesi präglas av ett »starkt, öppet känslospel« (s. 323), och »den främste svenske romanförfattaren i nutid« är Sven Delblanc (s. 353). Och listan över framgångsrika, nydanande skrivande män skulle kunna göras mycket, mycket längre.

De skrivande kvinnorna däremot porträtteras inte på samma sätt i *Den levande litteraturen*. Främst bland »kvinnliga författare i Sverige idag« står Kerstin Ekman (s. 355). Hon skildrar vanligtvis kvinnor och hennes stil är »detaljrik

och precis, ren och klar« och den har givit henne både många läsare men också epitetet »en av den svenska prosans konstnärer« (s. 356). I porträttet av Ekman förekommer således många positiva omdömen, men här finns också ett explicit ställningstagande. Ekman idealiseras som »kvinnlig författare« och det poängteras att hon i huvudsak skildrar kvinnor och deras liv, inte en samhällsutveckling och det moderna samhällets utformning som Delblanc beskriver (s. 355 f).

En »skarp profil inom modern svensk litteratur« (s. 361) i *Den levande litteraturen* är också Sara Lidman. Här fokuseras Lidmans sociala engagemang och hennes förespråkande av »solidaritet med tredje världen« (s. 361). Hennes ingripande i Vietnamfrågan påtalas och det nämns att Lidman var med om att »vända svensk opinion och förändra den svenska utrikespolitiken« (s. 361). Men trots detta är det inte som opinionsbildare och förnyare hon främst skildras. Lidman blir istället »de oälskades språkrör« och intresset för svaga och utsatta är den »moraliska kärnan« i hennes författarskap (s. 361). Det konstateras också att Lidman låter sina karaktärer i sina romanepos om »småbrukarna i Norrlands inland« tala »sitt eget språk« och att detta är ett »försök till realism« (s. 361). Lidmans språkbruk framställs alltså inte som nyskapande eller nydanande.

Nyskapande är istället Torgny Lindgren. Hans originalitet och »särart« ligger i hans smak för skrönor och i hans behandling av språket. Lindgren skriver på dialekt »med vimmel av bibliska talesätt och ordspråk«, på ett sätt som gör att han lyckas »tvinga in läsarna i hans värld«. Här talas det inte om några »försök till realism« utan »Lindgrens berättelser har ofta en grund av handfast realism« (s. 363).

Också i *Texter och tankar* är förnyarna i huvudsak män: Filippo Tommaso Marinetti, Vladimir Majakovskij, Marcel Proust, James Joyce, Franz Kafka, André Breton, Gunnar Ekelöf och Tomas Tranströmer porträtteras alla under rubriken »Förnyare« (s. 16–44). Proust blir här »modernismens mest mytomspunna

författare« och hans stil är »dröjande och analytisk« (s. 30). Joyce å sin sida skriver »experimentell prosa« och är en modern »motsvarighet till Homeros« (s. 33), Kafka har skrivit en av »1900-talslitteraturens mest omtalade böcker« (s. 35) och Ekelöf blir en »formsäker tanke-diktare« som tagit intryck av de »modernistiska strömningarna« (s. 43). Endast två kvinnor förekommer i detta kapitel, Edith Södergran och Katarina Frostenson, och till skillnad från de manliga författarna vilka tydligt kopplas samman med en litterär tradition, tenderar dessa författare att framställas som udda och särpräglade utan kopplingar till en litterär tradition. Edith Södergran som är en av de »mest älskade av 1900-talets svenskspråkiga poeter«, har ett »egenartat«, kontrastrikt bildspråk (s. 41) och Katarina Frostenson representerar utan kopplingar till andra författare »den uppbrutna, ofta starkt rytmiska lyriken« (s. 44).

Samma mönster, där kvinnorna tenderar att bli avvikare från normen, hittar vi i *Ekengrens svenska*. Här är representationen av kvinnorna betydligt bättre,³⁴ men även om de skrivande kvinnorna är fler är språkbruket stundtals degraderande och marginaliserande. Några exempel: Gertrude Stein »ville ge ordkonsten nya möjligheter«, men det var inte som författare som hon »attraherade« utan som litteraturteoretiker och »[s]jittande i sin berömda soffa« gav hon unga författarkollegor »inspiration, uppmuntran, kritik och handgripliga råd om skrivandets hantverk« (s. 144). Steins storhet tycks alltså främst ligga i rollen som en terapeutisk, omvårdande gestalt som hjälper sina yngre kollegor till framgång. Någon författarbegåvning var hon inte. Sachs å sin sida får personifiera den »judiska tragedin«. Hon gav koncentrationslägrens alla mördade judar en röst och dikterna blir hennes »livsöde«. Här betonas således de privata omständigheterna, och biografen tenderar att legitimera dikten då exilen sågs vara en »företsättning« för Sachs »poetiska kraft och skaparförmåga«. »Hon kunde sätta ord på sina upplevelser« (s. 158).

En kvinnlig författare som finns med i samtliga undersökta läroböcker och som i stor utsträckning sammankopplas med sin biografi är Edith Södergran. Hon är en av de 1900-talsförfattare som tydligast kartläggs vad gäller familjerelationer, skolgång och sjukdomar. Också hon sägs skriva utifrån privata erfarenheter och hon påstås i *Den levande litteraturen* ha ett så kallat djärvt »kvinnomedvetande« (s. 258) och hennes skildringar präglas av »könsmysticism« (s. 59). Södergrans produktion värderas därmed uttryckligen efter kön. Hon är en av de främsta modernisterna, men hon är kvinna, egensinnig och apart (s. 258 f).

Även författaren Karen Blixen framställs som udda och avvikande i *Den levande litteraturen*. Blixens författargärning sägs stå »helt vid sidan av alla moderna litterära strömningar« (s. 284) och hon skapar intriger vilka är »fullmatade av romantisk skåpmat som nattliga ritter, dubbelgångare och personförväxlingar« som »ändå« höjer sig »över veckotidningsnivån« (s. 285).³⁵ Också i *Ekengrens svenska* blir Blixen apart: Karen Blixen är en »annorlunda författare och personlighet i den nordiska litteraturen« (s. 188). Hennes liv i Afrika skildras och det nämns att hon hade svårt att bli förstådd i sin samtid eftersom danskarna ansåg att hon skrev »sjukligt«. »För dem var hon en demon i kvinnoskepnad.« (s. 189)

En av de få manliga författare som också beskrivs som särpräglad och egenartad är Franz Kafka. Han skildras i samtliga läromedel, liksom Södergran, som udda och sjuklig och hans biografi får relativt stor plats. I *Ekengrens svenska* omnämns hans uppväxt, studier och tuberkulosjukdom och han framställs som en »säregen« människa som berättar om ett »skuggrike«, en »mardrömsvärld, full av hot och underliggande makter« (s. 181). Också i *Den levande litteraturen* tas Kafkas uppväxt upp och han sägs vara »djupt präglad« av sin personliga situation. Men han sägs också vara 1900-talets »främsta författare« och »[f]örmodligen skulle han utnämnas till den

allra främste, om det kom till en omröstning bland litteraturvetare« (s. 241). Det särpräglade och udda tycks alltså inte få några negativa konsekvenser för värderingen av Kafkas prestationer vilket är fallet för Södergran och Blixen som uppenbarligen särskiljs och degraderas på grund av kön.

Också om man jämför författarporträtten av Sonja Åkesson, Tomas Tranströmer och Göran Palm framkommer ett mönster där deras produktion värderas utifrån författarens kön. I *Den levande litteraturen* beskrivs Tranströmers dikter som koncentrerade, lågmälda och »klassiska«, Palms är politiska och debatterande, Åkessons behandlar »vardagliga ting«, »bitter självuppgörelse«, ensamhet och »trassel med nerverna« (s. 322 ff). I *Ekengrens svenska* konstateras det att »Sonja Åkesson inte diktar om de stora livsfrågorna. Hennes dikter handlar om den gråa trista vardagen om kontaktlösheten i storstädernas betongöknar, om misslyckade äktenskap och tristess.« (s. 338) Om Tomas Tranströmer skrivs det däremot att han kommit att bli »stilbildande i den svenska lyriken« och han har ett »rykte som metaforernas mästare« nationellt och internationellt (s. 330 f).

Slutsatsen av detta blir att de kvinnliga författarna i de undersökta läromedlen förkroppsligar det vardagliga, låga, om man så vill, liksom det känslolösa och privata sprunget ur egna erfarenheter som ligger vid sidan av moderna strömningar, medan männen representerar traditionen och det nydanande, det mångsidiga. Dessa beskrivningar stämmer alla väl överens med Anna Williams teser i studien *Stjärnor utan stjärnbilder* (1997) där hon hävdar att män och kvinnor systematiskt framställs på olika sätt i litteraturhistorieskrivningen. I skildringar av männens författargärningar poängteras det universella och nyskapande. Kvinnorna däremot porträtteras utifrån sin privata situation och biografi.³⁶

Stereotyper – bilder av manlighet och kvinnlighet

Litteraturhistorieskrivningens segregande mekanismer gör sig alltså gällande även i de undersökta läromedlen. Ytterligare ett kännetecken är tendensen att använda stereotyper som bygger på traditionella tankemönster om manlighet och kvinnlighet, hur män och kvinnor bör vara och agera.³⁷ De manliga författarna tenderar följaktligen i stor utsträckning att framställas som genier, debattörer, äventyrare och rebeller, klichéer vilka alla kan kopplas samman med traditionell manlighet där egenskaper som intellekt, handlingskraft, virilitet, mod, styrka och upprorskraft, är centrala.³⁸ Dessa stereotyper skapas av språkbruket, de språkliga diskurserna, men de framkommer också i bildmaterialet i läromedlen. Bilden av det manliga geniet manifesteras kanske allra tydligast i de bilder som visar »vetenskapsmän« som Albert Einstein och Sigmund Freud i *Den levande litteraturen* vilka båda representerar förnyelse i »Omvälvningarnas decennium« (s. 228, 234). Men även de författare som idealiseras genom storslagna epitet skulle kunna höra hemma här. Kvinnliga genier däremot är det ont om. De kvinnliga författare som får lovord är i första hand just »kvinnliga författare« och de saknar lysande stjärnbilder och genistatus.³⁹

Noteras ska också att geniet uteslutande representeras av vita, västerländska medel- och överklassmän som i allmänhet har hög utbildning. Författare med proletär arbetarbakgrund tenderar istället att framstå som debattörer och »samhällskritiker«. Här är Wilhelm Moberg ett typiskt fall som tas upp i *Texter och tankar* under just kapitlet »samhällskritiker« (s. 64 ff). Porträttet av Göran Palm i *Den levande litteraturen* är ytterligare ett exempel på en debattör (s. 236) liksom Mikael Wiehe i *Ekengrens svenska* (s. 326 f). Även de få utomeuropeiska

författare som tas upp i läromedlen beskrivs ofta som debattörer, och således framställs både Gabriel García Márquez och Alexander Solsjenitsyn i *Texter och tankar* som »samhällskritiska« berättare (s. 110, 152).

Ytterligare en vanligt förekommande manlig stereotyp i läromedlen är rebellen som gör uppror mot samhällets konventioner. Bertholt Brecht framställs till exempel i *Texter och tankar* som en revoltör och »upprorsman«, en »provokationens mästare« (s. 57). Även Majakovskij blir rebell och »revolutionsdiktare« liksom Marinetti, ledaren av den italienska futurismen som också han besjunger »mod, djärvhet och uppror« (s. 23).

Två andra författare och vispoeter som framställs som rebeller är Bob Dylan och Ulf Lundell. I *Den levande litteraturen* blir de både stora scenartister och upproriska generationsförfattare (s. 334 ff). Några kvinnliga rockrebeller synliggörs emellertid inte i denna lärobok och någon modern vis- eller rockpoet som är kvinna porträtteras inte överhuvudtaget.⁴⁰

Ännu en manlig stereotyp som finns representerad i materialet är äventyraren. Ett tydligt exempel på en sådan är Ernest Hemingway som i *Texter och tankar* och *Ekengrens svenska* poserar på bilder som anknyter till jakt och fiske samtidigt som hans fascination för faror tas upp. I *Den levande litteraturen* påpekas det även att Hemingways manliga huvudpersoner ofta utmanar faran och söker döden för att »de vill övervinna skräcken för den. Först då förstår de känna sig som helgjutna män.« (s. 273) Detta påstående anknyter tydligt till konstruktionen av traditionell manlighet där självbehärskning och kontroll är viktiga egenskaper.⁴¹ Även manliga författare som skildrar krig tenderar att framställas som äventyrare som bemästrar faror. Nästan undantagslöst är kriget männens arena.⁴² I kapitlet »Fasornas sekel« i *Texter och tankar* finns emellertid två kvinnor representerade, Anna Achmatova och Svetlana Aleksijevitj, som båda visar på krigets baksidor (s. 157–163).

De feminina stereotyperna utgörs i övrigt främst av två klichéer: den sjuka kvinnan och den medvetna »kvinno-sakskvinnan«. Den sjuka, klena kvinnan var en relativt vanlig stereotyp i början av 1900-talet och det är tydligt att den lever kvar i vissa författarporträtt.⁴³ Det tydligaste exemplet är Agnes von Krusenstjerna som i *Den levande litteraturen* stigmatiseras och omnämns som »hysterika«. Här får hennes »återkommande vistelser på sinnessjukhus« stort utrymme och en rubrik heter »Att skriva sig frisk« där det konstateras att skrivandet var ett sätt för Krusenstjerna att dämpa ångesten. Krusenstjernas skrivande är alltså främst av terapeutiskt slag och hennes man David Sprengel hjälpte henne att färdigställa verken. »Sprengel blev resten av hennes liv ett viktigt stöd i allt hon företog sig. Han skrev också långa partier av hennes böcker.« (s. 288) Spetsar man till det framställs Krusenstjerna här som en hjälplös sjuk kvinna som står i starkt beroendeförhållande till sin man, privat som professionellt. Även en författare som Karin Boye tenderar att bli sjukdomsförklarad. Hon sägs i *Ekengrens svenska* vara en författare i »allvarlig kris«, »ensam och isolerad« (s. 315), och i *Den levande litteraturen* är hennes kärlek till en annan kvinna grunden till hennes självmord (s. 289 f).

De rebelliska, samhällskritiska kvinnorna lyser med sin frånvaro. Sara Lidman framställs mer som en ofarlig provinsförfattare än som en samhällskritisk debattör och opinionsbildare i *Den levande litteraturen*, och Moa Martinson som, i likhet med de manliga debattörerna, har en proletär bakgrund sägs i *Ekengrens svenska* främst skildra »kvinno-sakskvinnors verklighet i statar-köken«. Martinson skildras uteslutande som en »[s]trävsam torparhustru« som skriver om kvinnor och barns liv (s. 229). De kvinnliga samhällskritiska debattörerna utmålas därmed som medvetna kvinnor vilka skildrar »kvinno-världar«, och författare som Moa Martinson, Elin Wägner, Sigrid Undset, Cora Sandel, Karen Blixen, Simone de Beauvoir, Suzanne Brøgger och Inger Alfvén samlas alla i separata

kapitel: »Män och kvinnor« i *Texter och tankar* (s. 174–211) samt »Kvinnovärldar« i *Den levande litteraturen* (s. 281–289). Denna tendens att polarisera könen och att placera kvinnor i särskilda kapitel, så kallade »kvinnofack«,⁴⁴ förstärker den vita, västerländska manliga diskursen där stereotyper som geniet, debattören, revoltören och äventyraren blir svårforcerade hegemonier. Vidare utgör också polariseringen av könen grunden för en dominerande heterosexuell matris där avvikelser lätt kan framstå som problematiska.

Normalisering och andrafiering

Kännetecknande för materialet är också den heterosexuella normen som framförallt framkommer genom bildmaterialet där kärleken mellan man och kvinna ofta åskådliggörs.⁴⁵ Endast vid ett tillfälle omnämns homosexualitet och då i samband med Karin Boyes författarskap. Hennes sexuella läggning skildras som avgörande för hennes skrivande i *Den levande litteraturen* och hennes dikter blir till »allt öppnare självbekännelser« då hon bejakar sin homosexualitet (s. 289). Den homosexuella kärleken tenderar därmed att framstå som problematisk medan den heterosexuella blir opblematis. Heteronormativiteten tycks vara självklar i samtliga läromedel då den heterosexuella matrisen överlag osynliggörs och på så sätt normaliseras.

Inte heller etnicitet och våra nationella minoriteter diskuteras närmare i de undersökta läromedlen. Men i de få porträtt av utomeuropeiska författare som tas upp nämns alltid det nationella ursprunget, och dessa författare tenderar att bli en röst för ett underminerat kollektiv som får representera »de andra«. Uppteendeväckande är vidare det låga antalet av utomeuropeiska kvinnliga författare i materialet. I *Texter och tankar*, där de är bäst representerade, finns tre

författarporträtt av Alice Walker, Hong Ying och Arundhati Roy (s. 72 ff, 111).

Klassaspekter däremot berörs i större utsträckning. Främst förekommer resonemang om klass i kapitlet »Manligt, kvinnligt, jämlikt« i *Den levande litteraturen* där de så kallade »självlärdar« tas upp. Anmärkningsvärt är emellertid att alla som skildras som självlärdar proletärförfattare är män. Moa Martinson, som ju också hade erfarenhet av proletariatet, exkluderas och kön fungerar återigen som en normerande och särskiljande kategori (s. 285 ff). I *Den levande litteraturen* personifierar mannen den skrivande autodidakten och jämlikhetsbegreppet gäller således klass, inte kön.

I *Ekengrens svenska* tas även »senare arbetarförfattare« upp och här omnämns flera kvinnor, exempelvis Elsie Johansson och Majgull Axelsson. Också här konstateras det att »[d]e moderna kvinnliga arbetarförfattarna berättar om kvinnans situation. Men nu handlar det inte om fabriksarbetets helvete. Det handlar i stället om klassresan, om det omskakande men också om det positiva i denna resa.« (s. 241)

Klassaspekten berörs också i *Den levande litteraturen* i samband med porträttet av Yasar Kemal, en av de få författare som inte är västerländsk. Porträttet innefattar ett stycke biografi, vilket hör till ovanligheterna då det gäller manliga författare, där vi som läsare får veta att Kemal är en »man av det enklare folket« men att han så småningom trots tragisk uppväxt blev journalist och författare. Hans sociala patos framhävs och han sägs visa »de enkla människorna att uppror är möjligt« vilket har gjort att hans böcker »verkligt blivit lästa« (s. 343).

Även i författarporträttet av Wole Soyinka fokuseras hans bakgrund och härkomst, och han får dessutom förkroppsliga en hel kontinent som »Afrikas röst«. När han fick nobelpriset 1986 »var det en hel kontinents litteratur som fick sitt erkännande« (s. 349). Karaktäristiskt för porträttet av Soyinka är också att västerlandet polariseras mot Afrika. Soyinka är således »universitetsprofessorn« som förenar sin

»västerländska bildning med sitt afrikanska ursprung«, och hans författargärning framställs som exotisk i den västerländska läsarens ögon. Han skildrar den afrikanska kulturen och dess myter och det blir som »att träda in i något som liknar en fantasivärld« (s. 350). Västerlandet framstår här som en kontrast till Afrika men kontinenterna definieras och förklaras inte närmare vilket förstärker ett vi och dom-tänkande där västerlandet blir normaliserat och Afrika mystifierat och andrafierat.

Värdegrundens värde?

Fortfarande efter flera decenniers forskning om genus och ständigt pågående diskussioner om litteratur och kanon verkar de traditionella genusmönstren i det närmaste oförändrade i de undersökta läromedlen. Värdegrunden, där genus är en central del, tenderar att bli uttryckslös så som den framkommer i detta material. I *Den levande litteraturen, Texter och tankar* och *Ekengrens svenska* inkluderas främst en vit, västerländsk manlig diskurs medan kvinnor, utomeuropeiska författare och nationella minoriteter tydligt exkluderas. Vidare värderas män och kvinnor olika i materialet. I läromedlen skapas, via språkbruk och bilder, stereotyper av manlighet och kvinnlighet vilka är diskriminerande, reducerande och ibland även rent sexistiska. Det sker också en andrafiering av utomeuropiska författare, där utomeuropeiska kvinnor blir dubbelt marginaliserade. Dessa värdemässiga utgångspunkter, explicita och implicita, förstärker och befäster traditionella könsmonster och en heterosexuell matris vilket obönhörligt strider mot skolans värdegrund.

Enligt förordet i *Ekengrens svenska* är ambitionen att skildra »välkända och representativa texter« och eleverna ska med hjälp av materialet kunna söka kunskap på egen hand, göra »sammanställningar« och dra »slutsatser«.

I *Den levande litteraturen*, som vänder sig till »heterogena klasser«, har författaren velat betona de »allmänmänskliga motiven« för att underlätta »temaläsning« kring exempelvis »hjältar« och »kärlek«. Frågan är hur »allmänmänskliga« hjältarna kommer att te sig då eleverna här får kunskaper som baserar sig på stereotypa manliga hegemonier?

Enligt Anna Williams upprätthålls litteraturhistorieskrivningens mekanismer via ett oreflekterat traderande. I denna tradition sammankopplas de skrivande västerländska männen med nationella och internationella litterära sammanhang och deras verk diskuteras utifrån politiska och litterära rörelser och klimat. De skrivande kvinnorna däremot ställs konsekvent utanför huvudströmningarna och deras verk avpolitiserar då frågor som rör kön, äktenskap och kvinnlig sexualitet ses som »kvinnofrågor« vilka inte är intressanta för allmänheten.⁴⁶ Detta mönster återfinns även i de undersökta läromedlen, och trots läroplanens starka skrivning om jämlikhet och jämställdhet finns det alltså en diskrepans mellan de officiella styrdokumenterna och läromedlen.⁴⁷ Kunskapen så som den här presenteras är inte särskilt »saklig och allsidig«.⁴⁸ Nästan inget utrymme ges åt de senaste decenniernas globala förändringar vilka inneburit nya hybrida kulturella identiteter och nya uttryck för maskulinitet och femininitet.⁴⁹ Här sker istället konsekvent en exkludering av vissa grupper och mångfalden, det flerdimensionella,⁵⁰ värdegrunden – den värdefulla – blir värdelös.

Givetvis är det viktigt att poängtera att detta material endast visar på tendenser och att fler insatser måste göras för att se bredden av denna struktur. Att ett läromedel saknar värdegrundsperspektiv behöver heller inte alltid betyda att användningen av läroboken i klassrummet gör det. Läraren har förstås alla möjligheter att påtala eventuella brister och läromedelstexter kan i bästa fall bli underlag för en kritisk metadiskussion kring aspekter som rör didaktikens centrala frågor: Vad läser vi, hur läser vi, och varför?

Det ska också sägas att den enhetliga, organiska handboken redan är ifrågasatt. En lärobok räcker inte idag. Materialet måste kompletteras med fler läromedel, böcker och databaser. De flesta kritiker av den traditionella litteraturhistorien vänder sig också mot enhetliga, sammanhållna, linjära framställningar.⁵¹ Men likväl fortsätter produktionen av läromedel, vilka traderar och cementerar värderingar som strider mot skolans värdegrund, att verka i undervisningssammanhang. Flera forskare hävdar dessutom att lärobokstexter fortfarande har en stark styrande inverkan i klassrummen då de ofta betraktas som »officiella dokument« där innehållet sällan ifrågasätts utan istället uppmanar till »apolitisk common sense-läsning«.⁵²

För Harold Bloom har försöken att förändra den traditionella menon setts som ett hot mot vårt kulturarv, men Blooms syn är normativ och androcentrisk.⁵³ Även den akademiska litteraturhistorieforskningen i Sverige har länge dominerats av en segregerad tradition, en forskningstradition som är styrd av män vilka har sina intressen i en kontext där

vita, heterosexuella medelklassmän utgör normen.⁵⁴ Isärhållandet och normtänkandet gäller således även det institutionella planet, där aktörerna inte bara förmedlar en enögd litteratur- och kunskapssyn utan också en tradition som vidmakthåller en stereotyp diskurs. Men litteraturhistorieskrivningen rör ju inte bara ett vetenskapligt förhållningssätt utan också ett ideologiskt som styr kanonbildningen samt i förlängningen också den litteratur som läses i skolorna.⁵⁵ Det är därför angeläget att diskussionen om litteraturhistorieskrivningen i skolans läromedel hålls vid liv, särskilt nu när vi står inför en ny gymnasieskola med nya ämnesplaner där eleverna ska utveckla en förståelse för »centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang [min kurs.]«.⁵⁶ Vilka texter och kontexter kommer då att bli värdefulla och utifrån vilka kriterier? I framtiden kan litteraturhistorieböckerna mycket väl stärka sin ställning i klassrummet och kunskaperna om genren blir desto viktigare.

1. Ebba Witt-Brattsröm, m.fl., »Skolflickor måste få rätt till sina hjältinnor«, i *Dagens Nyheter*, 30/8 2010.
2. Ann-Sofie Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, Stockholm: Statens offentliga utredningar, 2010 (SOU 2010:10) samt *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, Stockholm: Statens offentliga utredningar, 2010 (SOU 2010:33). Se även *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*, Stockholm: Skolverket, 2006, Moira von Wright, »Genus och fysik: om jämställdhet i läroböcker«, i *Utbildning och demokrati*, 1998:3, s. 5–27 samt *Att spåra och skapa genus i gymnasieskolans program och kursplanetexter*, Stockholm: Skolverket, 2005.
3. Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia*, 2010, s. 67 ff.
4. Eva Hultin, »Svenskämnet som demokratiämne«, i *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2003:2, s. 5–12, Caroline Liberg, »Flerstämmighet, skolan och uppdraget«, i *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2003:2, s. 13–29. Se även Gunilla Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, (diss.), Stockholm: Lärarhögskolan, 2002 samt Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007.

5. Se t.ex. Jan Thavenius, *Litteraturundervisningen i Sverige 1800–1950: en bibliografi*, Stockholm: Symposion, 1989, *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1991, *Den motsägelsefulla bildningen*, Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1995, Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*, (diss.), Linköping: Linköpings universitet, 1989, Annica Danielsson, *Tre antologier – tre verkligheter. en undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, (diss.), Lund: Lunds universitet, 1988, Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, Uppsala: Uppsala universitet, 1992, Tomas Englund, *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*, (diss. Uppsala), Lund: Studentlitteratur, 1986, Sten-Olof Ullström, *Likt och olik: Strindbergsbildens förvandlingar*, (diss. Lund), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2002, Bengt-Göran Martinsson, *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960–1979*, Lund: Arkiv, 2004, Christoffer Dahl, *Ett annorlunda BRUS: ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*, Malmö: Malmö högskola, 2009.
6. Stefan Lundström, *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, (diss.), Umeå: Umeå universitet, 2007, Sten-Olof Ullström, »Läroboken som lärare: uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan«, i Anders Sigrell (huvudred.), *Tala, lyssna, skriva, lära – modersmålsundervisningen i ett nordiskt perspektiv: fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2007, s. 125–145. Se även Bodil Englund, »Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning«, i *Läromedlens roll i undervisningen: grundskollärarens val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*, Stockholm: Skolverket, 2006.
7. När det gäller digitala läromedel se t.ex. Susanne Engström, »Resurser för lärande i en digital miljö«, i Susanne V. Knudsen, m.fl. (red.), *Tekst i veks: teoretiske og historiske perspektiver på pedagogiske tekster*, Oslo: Novus, 2007.
8. Ett välkommet bidrag med ett intersektionellt perspektiv är Angerd Eilards avhandling om läseböcker i skolan, *Modern, svensk och jämställd: om familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*, (diss.), Malmö: Malmö högskola, 2008.
9. Se t.ex. Anna Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*, Stockholm: Gidlund, 1997, Ebba Witt-Brattström, »Har litteraturhistorien ett kön?«, i *Ur könets mörker: litteraturanalyser*, Stockholm: Norstedt, 1993, s. 224–239, Birgitta Holm, »Kvinnor, kanon och kvalitet: ett försök att initiera en debatt kring värdering av litterära verk, speciellt ur feministisk synvinkel«, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1988:3-4, s. 113–116.
10. Se t.ex. Annelie Bränström Öhman, *Kärlekens ödeland: Rut Hillarp och kvinnornas fjortitalmodernism*, (diss. Umeå), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1998, Caroline Graeske, *Bortom ödelandet: en studie i Stina Aronsons författarskap*, (diss. Uppsala), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2003, Anna Nordlund, *Selma Lagerlöfs underbara resa genom den svenska litteraturhistorien 1891–1996*, (diss. Uppsala), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2005. Också inom barn- och ungdomslitteraturforskningen har genus varit en viktig utgångspunkt då man diskuterat olika genrer som flick- och pojkböcker. Lena Kåreland, »Inledning«, i Lena Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, Stockholm: Natur och kultur, 2005, s. 9–21. Se även exempelvis Marika Andræ, *Rött eller grönt? Flicka blir kvinna och pojke blir man i Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944*, (diss. Uppsala), Stockholm: B. Wahlström, 2001, Molloy, *Läraren, litteraturen, eleven*, 2002 samt *När pojkar läser och skriver*, Lund: Studentlitteratur, 2007, Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust: en studie i tonårsflickors läsning*, (diss. Lund), Stockholm: B. Wahlström, 2002

- och Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*, (diss.), Lund: Lunds universitet, 1992.
11. Jag har valt att diskutera skolans värdegrund i singularis i enlighet med Kennert Orlenius, *Värdegrunden – finns den?*, Hässelby: Runa, 2001. Här ska det emellertid påpekas att begreppet är omdiskuterat. Exempelvis har Lena Kåreland diskuterat om det går att särskilja en värdegrund i ett mångkulturellt samhälle i *Barnboken i samhället*, Lund: Studentlitteratur, 2009, s. 102 ff.
 12. Maria Hedlin, *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*, Stockholm: Liber, 2006.
 13. *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, Stockholm: Skolverket, s. 3 f.
 14. Skollagen § 8, 2010:800, Svensk författningssamling SFS, www.riksdagen.se (Uppgift hämtad 2010-10-03)
 15. Kursplaner för svenska A och B, www.skolverket.se (Uppgift hämtad 2010-10-03)
 16. Kåreland, *Barnboken i samhället*, 2009, s. 116 ff.
 17. Hedlin, *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*, 2006.
 18. Begreppet läromedel avser således här tryckta, traditionella läroböcker. Termen är emellertid långtifrån entydig och kan innefatta alltifrån läroböcker, massmedier och IKT, elevers och lärarens egna erfarenheter etc. Se även Englund, »Vad har vi lärt oss om läromedel?«, 2006.
 19. *Den levande litteraturen* fanns med på Adlibris tio-i-topp-lista hösten 2007. Adlibris hemsida, www.adlibris.se (Uppgift hämtad 2007-11-29).
 20. Exempelvis bör utgivningen av *Nordisk kvinnolitteraturhistoria*, band 1–5, Elisabeth Møller Jensen, m.fl. (red.), Höganäs: Wiken, 1993–2000, ha bidragit till en ökad medvetenhet om litteraturhistorieskrivning, kanon och genusperspektiv.
 21. I en pågående större studie gällande genus och läromedel för gymnasieskolan kommer jag att kunna visa tydligare på omfattningen av denna struktur. Tanken är där att analysera flera nya läroböcker utifrån ett intersektionellt perspektiv samt att intervjua läromedelsförfattare, förlagspersonal och gymnasieelever angående läromedel och skolans värdegrund.
 22. Jfr Moira von Wright, *Genus och text: när kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?*, Stockholm: Skolverket, 1999, s. 51 f.
 23. Nina Lykke, »Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen«, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2003:1, s. 47–56, »Nya perspektiv på intersektionalitet: problem och möjligheter«, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2005:2-3, s. 7–17.
 24. Ibid. Se även Paulina de los Reyes & Diana Mulinari, *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, Malmö: Liber, 2005.
 25. Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008, s. 20.
 26. Kåreland, *Modig och stark – eller ligga lågt*, 2005, s. 9 ff.
 27. De övriga avsnitten före 1900-talet är: »Antiken«, »Europas medeltid«, »Renessans och klassicism«, »Upplysningen«, »Romantiken«, »Realism och naturalism« samt »Norden efter 1830«, Ulf Jansson, *Den levande litteraturen: litteraturhistoria för gymnasieskolan*, (1995) första upplagan sjätte tryckningen, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2002.
 28. Ibid. Se förordet.
 29. Ibid. Hädanefter ges sidhänvisningar i löpande text.
 30. Svante Skoglund, *Texter och tankar: 1900-talets litteratur*, första upplagan andra tryckningen, Malmö: Gleerup, 1998, s. 248. Hädanefter ges sidhänvisningar i löpande text.
 31. Hans-Eric Ekengren & Brita Lorentzson Ekengren, *Ekengrens svenska: litteraturbok 2*, första upplagan första tryckningen, Stockholm: Natur och kultur, 2003.
 32. Ibid. Se förordet. Hädanefter ges sidhänvisningar i löpande text.
 33. Med begreppet diskurs avses sammanhängande språkliga uttryck. Språket uppfattas här som summan av de enheter och den struktur som skapar, upprätthåller och utgör begreppsbyggnad och förståelse. Diskurs innebär vidare en icke-essentiell fixering av de språkliga tecken som vi använder oss av. Det handlar om språkliga mönster som dikterar såväl tänkande som handling. Se Norman Fairclough, *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Cop., 1992 samt Marianne Winther Jørgensen &

- Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 7 ff.
34. De »välkända« och »representativa« författarna i förändringens tid är här: Linna, Hemingway, Solzjenitsyn, Joyce, Majakovskij, Kafka och Marquez. Kvinnorna som porträtteras är Stein, Sachs, Blixen, Undset och Duras. *Ekengrens svenska*, 2003, s. 136–223.
 35. Jfr Bränström Öhman, *Kärlekens ödeland*, 1998, där hon visar hur skrivande kvinnor under 1940-talet blev placerade »Någon annanstans« bortom modernismens huvudfåra, s. 132.
 36. Jfr Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 183–198.
 37. Jfr Yvonne Hirdman, *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö: Liber, 2001, s. 19–98.
 38. Om konstruktion av manlighet se t.ex. R.W. Connell, *Maskuliniteter*, övers. Åsa Lindén, Göteborg: Daidalos, 1999, Claes Ekenstam, m.fl., *Rädd att falla: studier i manlighet*, Stockholm: Gidlund, 1998, Ronny Ambjörnsson, *Mansmyter: James Bond, Don Juan, Tarzan och andra grabbar*, Stockholm: Ordfront, 2001, Torbjörn Forslid, *Varför män? Om manlighet i litteraturen*, Stockholm: Carlsson, 2006.
 39. Jfr Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 185 f.
 40. Jfr exempelvis Hillevi Ganetz studie *Hennes röster: rocktexter av Turid Lundqvist, Eva Dahlgren och Kajsa Grytt*, (diss. Stockholm), Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1997, där hon visar på kvinnliga rockmusikers inflytande.
 41. Se t.ex. Forslid, *Varför män?*, 2006.
 42. Jfr Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia*, 2010.
 43. Jfr Karin Johannissons teser om kvinnors sjukdomsroller under sekelskiftet i *Den mörka kontinenten: kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*, Stockholm: Norstedt, 1994, särskilt s. 14–21, s. 229–273.
 44. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 183.
 45. Se exempelvis bildmaterial i *Den levande litteraturen*, s. 232, 236, 264, 283, 288, 292 f, 311, i *Texter och tankar*, s. 8, 133 f, 174, samt i *Ekengrens svenska*, s. 135, 233, 301.
 46. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 183–198.
 47. Jfr även Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia och Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap*, 2010.
 48. Jfr *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, Stockholm: Skolverket, s. 3 f.
 49. Jfr Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008, s. 20.
 50. Jfr Kåreland, *Barnboken i samhället*, 2009, s. 125–147.
 51. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 196.
 52. Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008, s. 25. Se även Ullström, »Läroboken som lärare«, i *Tala, lyssna, skriva, lära*, 2007.
 53. Harold Bloom, *The Western Canon: the Books and School of the Ages*, New York: Harcourt Brace Cop., 1994.
 54. Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder*, 1997, s. 189.
 55. *Ibid.*, s. 188 f. Se även Ullström, »Läroboken som lärare«, i *Tala, lyssna, skriva, lära*, 2007 samt Eilard, *Modern, svensk och jämställd*, 2008.
 56. Förslag till ämnesplan i svenska gy 2011, 2010-09-23, www.skolverket.se (Uppgift hämtad 2010-11-10)

Nyckelord: läromedel, litteraturhistoria, genus, värdegrund

Keywords: teaching aids, literary history, gender, values

Summary

Useful or Useless? Fundamental Values and Gender in Swedish as a School Subject

Lately there are numerous studies that emphasise the limits of gender and fundamental value questions in various teaching aids. In Swedish as a school subject, this kind of research is insufficient, which is noteworthy since several researches today regard Swedish as a subject that deals with issues such as democracy and dialogism in a decisive way. This article analyses three recently published text books aimed at literary history in Swedish as a school subject for upper secondary school with a focus on fundamental values. In the Swedish educational system, fundamental values is a central concept that illuminates matters connected to democracy, norms and values, and gender and equality are particularly significant issues. The study, which is both quantitative and qualitative, will be based on questions of intersectionality. Recurrent questions are thus how various authorships are presented based on gender, class, nationality and sexual preference. The results show that the analysed text books predominantly include a white, western, male discourse while discourses of women, non-European and national minorities clearly are excluded. Furthermore, men and women are valued differently. Stereotypical images of masculinity and femininity that are belittled, and sometimes even sexist, are constructed in the analysed course material. There is also an othering of non-European authors where non-European women are twice as marginalised. These evaluative points of departure, explicit and implicit, strengthen and manifest traditional gender roles and a heterosexual matrix which implacably go against the fundamental values of the Swedish educational system.

Caroline Graeske
Institutionen för språk och kultur
Luleå tekniska universitet
caroline.graeske@ltu.se

VARFÖR LÄSA LITTERATUR – I RYSSLAND?

Legitimeringar i ryska styrdokument

av Karin Sarsenov

I Ryssland råder stor förståmning bland lärarna i litteratur. V. Viktorovitj skriver i inledningen till antologin *Varför läsa litteratur i skolan?*: »Vi talar mycket och befogat om sänkningen av skollärarens prestige i allmänhet, och vårt 'filologiska' ämnes prestige i synnerhet. Samhället, staten undervärderar uppenbarligen betydelsen av utbildning generellt, och särskilt utbildning i litteratur«. ¹ Tidigare fick alla som sökte till högre utbildning genomgå prov i litteraturanalys, även de som sökte till ingenjör och läkare. Sedan 2008 är det bara utbildningar med humanistisk inriktning som testar de sökandes litterära kompetens. En annan omdebatterad nymodighet är ersättandet av den obligatoriska examensuppsatsen i litteratur med ett standardprov med flervalsuppgifter. Precis som i Sverige har den senare tidens utveckling givit upphov till en diskussion om litteraturämnets kris, och skapat ett behov av att definiera litteraturens existensberättigande som skolämne. Här stannar dock likheterna. Den bakgrund gentemot vilken förändringarna har skett skiljer sig markant, liksom det sätt på vilket litteraturämnet hävdar sitt värde.

Litteraturämnet i Europa

Historiskt sett är litteraturämnet ett relativt sent påfund i Europa. Litteraturläsningen i ungdomsskolan har sina rötter i trivialskolornas undervisning i latin och grekiska, där barn från bättre bemedlade familjer läste klassiska verk som en del av språkundervisningen. Litteratur på nationalspråket introducerades i samband med retorikundervisningen, som mönster för muntlig framställning. ² Först på 1800-talet, och på många håll så sent som på 1900-talet bidrog romantikens och den kulturella nationalismens inflytande till att nationallitteraturen fick en självständig plats i undervisningen. I många länder sammanföll denna period med införandet av en allmän folkskola. ³ Det institutionella behovet av en lista med allmänt erkända mästerverk lade nu bränsle på kanondebatten, och kanon formas allt mer för att passa in i en redan etablerad uppfattning om nationalkaraktären. ⁴ Litteraturämnet har alltså starka band till den tyska idealismens idéer som såg folket, språket

och litteraturen som en enhet, och där litteraturen förstods som ett uttryck för det enskilda folkslagets specifika karaktär. Den kulturella nationalism som byggde på dessa idéer såg som sin främsta uppgift att gjuta nytt liv i den nationella kulturen, och hade inga explicita politiska mål.⁵ Den kom dock att bli mycket betydelsefull som ideologisk komponent i utvecklingen av nationella allmänna skolsystem.

Den nationalistiska synen på litteratur som utvecklats av Georg Gervinus i *Geschichte der deutschen Nationalliteratur* (1835–1842) utmanades redan under 1800-talet av den jämförande litteraturhistorien (comparative literature), som sökte efter generella mönster i de separata nationallitteraturerna.⁶ Under andra hälften av 1900-talet tilltog kritiken ytterligare i samband med den utveckling som Magnus Persson beskriver i sin bok *Varför läsa litteratur* (2007) under namnet »den kulturella vändningen«. Denna både akademiska och sociala rörelse har inneburit ett identitetspolitiskt ifrågasättande av kanon – var är kvinnornas, minoriteternas, arbetarnas litteratur? Textbegreppet har också utvidgats till att inkludera film och populärkultur. Här kan även den läsorienterade kritiken nämnas, vars fokus på mötet mellan text och läsare tilldelar den tidigare så upphöjde författaren en undanskynd plats.

Den kulturella vändningen har pågått samtidigt med att humaniora i allmänhet, och litteraturämnet i synnerhet har blivit allt mer ifrågasatt. Vissa kritiker ser ett kausalt samband mellan det förra och det senare – genom att litteraturen avslöjats som ett verktyg i händerna på ibland tvivelaktiga eliter blir det inte lika självklart i ett demokratiskt samhälle att man i skolan ska ägna tid åt ett ämne som i övrigt saknar tydliga nyttoaspekter. Andra, som John Guillory, söker orsaken bakom humanioras kris i de ekonomiska förhållanden som den växande medelklassen ska hantera, och där den gamla borgerlighetens kulturella kapital inte längre är giltigt valuta.⁷

Den kulturella vändningen i läroplaner

Magnus Persson konstaterar att den kulturella vändningen satt sitt avtryck i de svenska kursplanerna för grundskolan och gymnasiet men i stort sett ignorerats av universitetsutbildningen i litteraturvetenskap. Persson pekar också på de implicita motsättningar som den kulturella vändningen skapar i grundskolans styrdokument.⁸ Samtidigt som formuleringarna förutsätter den maktkritik som finns inbyggd i den kulturella vändningen går det inte att komma ifrån att skolan i sig är ett instrument för maktutövning. Det får till exempel till följd att läroplanen innehåller skrivningar om vikten av att utveckla och överföra ett kulturarv – en tanke som grundar sig i den nationalistiska synen på litteraturämnet – men samtidigt är man mycket otydlig när det gäller att definiera exakt vilket kulturarv detta är, eftersom det nationalistiska uppdraget då skulle bli alltför uppenbart.

Liknande motsättningar finns i den brittiska läroplanen (National Curriculum 2007). Under rubriken »cultural understanding« står det:

Through English, pupils learn about the *great traditions of English literature* and about how modern writers see the world today. Through the study of language and literature, pupils compare texts from *different cultures and traditions*. They develop understanding of continuity and contrast, and gain an appreciation of the linguistic heritages that contribute to the richness of spoken and written language. Comparing texts helps pupils to explore *ideas of cultural excellence* and allows them to engage with new ways in which culture develops.⁹ (min kursiv)

Här är det bara omnämmandet av »den engelska litteraturens storslagna traditioner« som explicit refererar till en nationscenterad värdegrund. I övrigt framtonar en pluralistisk syn på kultur, där alla kulturer är lika goda, och där

olika uppfattningar om kulturell briljans kan samexistera. Det är dock bara de engelska traditionerna som beskrivs som »storslagna«. Om man sedan läser vidare framkommer det att den obligatoriska läsningen endast inbegriper namngivna författare ur den engelska kanon. Verk från andra kulturer kan väljas efter eget godtycke, vilket ger en klar indikation om vilka verk läroplanen fäster störst vikt vid.¹⁰

Jämfört med de brittiska och svenska läroplanerna är den franska mer explicit vad gäller dess val att prioritera fransk litteratur: »Chaque année, les élèves sont invités à lire plusieurs oeuvres du patrimoine, principalement français et francophone, mais aussi européen, méditerranéen ou plus largement mondial.«¹¹ Läroplanen innehåller detaljerade listor över obligatorisk läsning, där vi även finner ett stort antal engelska, tyska och även ryska kanoniska verk. I praktiken blir därför den franska läroplanen mer pluralistisk än den brittiska. Den kulturella vändningens utvidgade textbegrepp har satt sitt avtryck i den franska läroplanen, som förutom fiktion även innehåller dokumentära texter och film. Att på nationell nivå fastslå vilka specifika verk som ska läsas i skolan är inte någon generell policy i västerländsk utbildningspolitik. Listor med obligatorisk läsning saknas till exempel i USA, Canada, Tyskland, Italien och Spanien.¹²

Litteraturämnet i den ryska grundskolan

I Ryssland har 1800-talets romantiska, idealistiska och nationalistiska tankegodts haft avgörande betydelse för förståelsen av litteraturens roll i samhället och för nationen. Här sammanföll romantiken med etableringen av ett moget sekulärt skriftspråk, en process som försejades av fornkyrkoslaviskans historiska dominans som skrivet standardspråk. I början av 1800-talet växte idén om en separat rysk kultu-

rell identitet fram. Den ryska kulturens uppgift ansågs inte längre vara att imitera och sprida västerländska modeller, utan att bidra med en egen, unik sensibilitet. Litteraturen kom att fungera både som det medium som framförde dessa idéer, och som bevis på deras fruktbarhet.¹³ Denna kulturella nationalism uttrycktes främst av motståndare till enväldet – den lovsjöng nationen, inte staten – och fick därför inte något större inflytande på de statliga utbildningsanstalterna under tsartiden. Som i de flesta europeiska länder blev därför litteratur på folkspråket ett viktigt skolämne först på 1900-talet. Nu övertogs arvet från 1800-talets oppositionella intelligentsia och dess syn på litteratur som oskiljbar från den ryska nationella identiteten av de nya makthavarna.

Under perioden som följde ryska revolutionen expanderade det sovjetiska utbildningsväsendet på ett sätt som saknar motstycke: under några få decennier lyckades man i princip utrota analfabetismen i hela Sovjetunionen.¹⁴ Denna expansion sammanföll med behovet att öka den sociala integrationen i de etniskt och socialt mycket heterogena områden där sovjetiskt styre rådde. Lösningen blev projektet att skapa en »ny sovjetisk människa« och här kom litteraturämnet att spela en avgörande roll. Ideologin bakom projektet var enligt deklARATIONerna internationalistisk, men var i praktiken ofta nationscentrerad och imperialistisk – i likhet med utbildningspolicyn i de flesta europeiska länder vid denna tid.¹⁵ Den var dessutom explicit marxist-leninistisk, vilket svarar för de mer bisarra litteraturtolkningar som förmedlades av det sovjetiska skolväsendet.¹⁶ Nu började en ny, sovjetisk läroplan att ta form, som betonade de förrevolutionära författarnas sociala engagemang, avdelade mindre plats åt de ideologiskt heterodoxa och lade till nya, socialistiskt realistiska verk till den obligatoriska läsningen.¹⁷

Efter en period med radikala metodologiska experiment under 1920-talet utfärdade Kommunistpartiets centralkommitté ett dekret

1931 som satte stopp för pluralistiska och demokratiska ansatser. Litteratur blev ett enskilt ämne, skilt från modersmålet och en detaljerad lista av skönlitterära verk som skulle läsas i skolan ersatte 1920-talets mer flexibla läroplaner. Innehållet i denna lista korrigerades vid många tillfällen under den sovjetiska historien, men de stora dragen bibehölls. Än idag, efter det att marxism-leninismen avskaffats som officiell ideologi, går det att se spår av Stalintidens litterära preferenser i kursplanerna.

Liksom skolan i många europeiska länder i början av seklet fungerade litteratur i den sovjetiska skolan som ett verktyg för moralisk, social och patriotisk fostran, snarare än en introduktion till ett kunskapsområde. Sovjetiska pedagoger kunde utan att blinka svara på frågan »Varför läsa litteratur i skolan?« I sin bok *The History of Literature Teaching in the Soviet School* (1976, eng. övers. 1980) hänvisar professor Ia.A. Rotkovitj till det »korrekta svaret« på denna fråga:

A group of colleagues at the Academy of Pedagogical Sciences provided the correct answer to this question. As Titov correctly emphasized, the purpose of literature teaching is to turn pupils into cultured readers. But these readers should be truly cultured, i.e., should be highly educated people who were developed in every way. They must be oriented toward the complexity of life and the social struggle, must consciously determine their position in it, must be able to evaluate a work, must understand the patterns of the historical development of literature, and must master the language of literature; they must be communist-minded and sensitive people, people with a Marxist-Leninist world view.¹⁸

Efter 1991, när ambitionen att förmedla den marxist-leninistiska världsåskådningen svalnade, förlorade detta enda rätta svar sin giltighet, och en mängd konkurrerande svar började formuleras. Många var rädda för att litteraturämnet med sitt ideologiska bagage var ohjälpligt diskrediterat. Men trots V.A. Viktorovitjs tal om fallande prestige som citerades ovan, verkar litteraturämnets plats i läroplanen vara ohotad.

Läroplansreformen från 2010 tilldelar ämnet ytterligare timmar i schemat – från två timmar i veckan i femte och sjätte klass till tre timmar. Ämnet fortsätter att vara ett separat, obligatoriskt ämne från klass fem till elva. Det innebär att litteraturämnet fortfarande anses ha en viktig roll att spela, och vilken roll detta är utgör föremålet för denna studie.

Läroplaner är det mest explicita uttrycket för statlig utbildningspolitik. De kan säga mycket litet om vad som verkligen händer i skolan, men de kan säga desto mer om den värdegrund som ger legitimitet åt statlig maktutövning. De formuleringar som läroplaner använder för att beskriva varför elever ska läsa litteratur i skolan kan också säga något om synen på relationer mellan nationen (folket och dess kultur), medborgarskap (medborgarens rättigheter och skyldigheter) och statlig makt. Denna studie analyserar ryska läroplaner med syfte att utvärdera hur de legitimerar litteraturämnet i grundskolans klass 5–9. Med utgångspunkt i dessa legitimeringar dras sedan slutsatser angående retoriska praktiker och den ideologiska utvecklingen, samt inflytandet från sovjetisk pedagogiskt tänkande och från den kulturella vändningen.

Obligatorisk läsning i den ryska grundskolan

Omstruktureringen av det ryska skolsystemet inleddes av utbildningsministern Eduard Dneprov 1990. Hans idéer var tydligt liberala, vilket avspeglade sig i den skollag som antogs 1992. Lagen gav skolorna avsevärt större ekonomisk och ideologisk autonomi och minskade den statliga kontrollen över läroböcker och kursinnehåll. Trots att Dneprov själv var tvungen att avgå 1992 är det hans idéer som stakat ut kursen för det fortsatta reformarbe-

tet.¹⁹ Ryska utbildningsakademien, en avdelning inom ryska Vetenskapsakademien, har stort inflytande på arbetet med kurs- och läroplaner: det är här den pedagogiska och ämnesmässiga kompetensen hämtas. De första kursplanerna fastställdes 1997 men beskrevs då som preliminära i väntan på att en övergripande läroplan skulle utarbetas.²⁰ En sådan fastställdes slutgiltigt 2004,²¹ men arbetet med »andra generationens« kursplaner upptogs nästan genast, och 2010 publicerades styrdokument för klasserna 5–9.²²

Det mest slående med dessa kursplaner, för en svensk läsare, är de mycket detaljerade listorna över obligatorisk läsning för alla grundskoleelever.²³ I Sverige har sådana endast funnits i gymnasiets kursplaner, och bara fram till 1975 – sedan dess har kanonfrågan överlämnats åt läroboksförfattarna.²⁴ De ryska listorna är ambitiösa, kursplanen från 2004 för åk 5–9 innehåller sammanlagt cirka trettio längre litterära verk (romaner, dramer, versepos) och dessutom ett stort antal dikter och noveller.²⁵ Eleverna läste alltså i genomsnitt sex längre verk per år. I kursplanen från 2010 har antalet längre verk emellertid sänkts till hälften.²⁶ Antalet timmar som ska ägnas åt varje litterär period finns också angivet i kursplanen, och av denna planering framgår det att tyngdpunkten ligger på de tre verken *Eugene Onegin* av Alexander Pusjkin, *Döda själar* av Nikolaj Gogol och *Vår tids hjälte* av Michail Lermontov, samtliga från första halvan av 1800-talet. Listorna utgörs i stort sett av en reviderad sovjetisk kanon, där texter av 1800-talets marxistiska ideologer (t.ex. Georgij Plechanov) och 1900-talets socialistiskt realistiska verk (t.ex. *Hur stålet härdades* av Nikolaj Ostrovskij) har fått lämna plats åt emigrant- och dissidentförfattare som Ivan Sjmelev och Aleksandr Solzjenitsyn.

I kursplanen från 2004 deklarerar explicit det sätt på vilket listorna sammanställts: »De grundläggande urvalskriterierna för vilka verk som skall läsas är verkens höga konstnärliga värde, humanistiska inriktning, positiva infly-

tande på elevens personlighet, att de motsvarar målet med hans utveckling och är anpassade efter ålder, samt att verken står i samklang med den inhemska utbildningens kulturhistoriska traditioner och rika erfarenhet.«²⁷ Denna formulering antyder en syn på den goda litteraturen som »självtolkande«, det vill säga att litteraturen per automatik överför sitt förädlade idéinnehåll till samtliga läsare, oberoende av deras skiftande referensramar.²⁸ De läsarorienterade teorierna har alltså inte gjort något intryck på kursplaneförfattarna.

I 2010 års kursplan för litteratur, däremot, kan inflytande från dessa teorier skönjas. I det avsnitt som listar lärandemålen för åk. 5–9 står det: »Litteratur utgör i sin egenskap av den språkliga bildens konst ett särskilt sätt att få kunskap livet, en konstnärlig modell av världen, som skiljer sig från den vetenskapliga bilden av objektiv verklighet på flera viktiga sätt, exempelvis genom dess höga grad av känslomässig påverkan, metaforicitet, mångtydighet, associationsrikedom, ofullständighet, vilket förutsätter läsarens aktiva medskapande« (min kursiv).²⁹ Här erkänner man att det litterära verket är mångtydigt och ofullständigt och att en tolkningsprocess måste äga rum. Hur denna process ska gå till råder det dock ingen tvekan om. Det första lärandemålet rör ämnets ideologiska funktion och här är nyckelorden humanism, nationalism och medborgarskap: »De viktigaste målen med att studera ämnet litteratur är: formandet av en andligt utvecklad personlighet, som har en *humanistisk* världsåskådning, ett *nationellt* självmedvetande och ett all-ryskt *medborgerligt* medvetande, en patriotisk känsla« (min kursiv).³⁰ Även om litteraturläsning potentiellt kan leda till de mest oväntade resultat fastställer kursplanen tydligt vilken riktning tolkningarna skall ta. Mellan 2004 och 2010 har synen på ämnet inte ändrats nämnvärt. Däremot uppvisar den senare versionen en större medvetenhet om det oförutsägbara i läsprocessen och betydelsen av det pedagogiska arbetet för att nå lärandemålen.

Om läsarorienterad kritik i viss mån har påverkat skrivningarna i 2010 års kursplaner så lyser andra aspekter av den kulturella vändningen med sin frånvaro. Kritiken mot att kanon domineras av representanter för socialt starka grupper verkar exempelvis inte ha fått något gehör hos kursplaneförfattarna. 2004 års version innehöll en (!) kvinnlig författare (Anna Achmatova) av 112 namngivna, och 2010 års planer nämnde också en (samma) av 74. Detta antal sticker i ögonen, även om man tillämpar vedertagna uppfattningar om den ryska kanon. Bland de kvinnliga författare som inte anses ha tillräckligt högt »konstnärligt värde« eller möjligen sakna »positivt inflytande på elevens personlighet« finner vi Marina Tsvetaeva, Zinaida Gippius, Evgenija Ginzburg och Nina Berberova. Den franska kursplanens lista över obligatorisk läsning, som liknar den ryska planen vad gäller inriktning och omfattning, listar nio kvinnliga författare och den brittiska nämner sju kvinnliga av 27 namngivna författare.

Trots talet om åldersanpassning i 2004 års kursplan är mycket få verk riktade till unga läsare: vi finner några enstaka sagor och fabler, annars dominerar kanonisk vuxenlitteratur från 1800-talet. I 2010 års version finns en tydligare ambition att välja verk vars ämne kan engagera barn och tonåringar. Speciella avsnitt ägnas litteratur om djur (jfr Jack Londons *Vita huggtanden*), litteratur som beskriver världen från ett barns perspektiv (Leo Tolstojs *Barndom*) och barndomstemat i rysk och utländsk litteratur (*The Ransom of Red Chief* av O. Henry).

I likhet med de flesta andra europeiska länder domineras litteraturlistorna av verk skrivna på landets majoritetsspråk, eller på historiska varianter av detta språk. I de ryska kursplanerna listas *Igorkvädet*, en episk dikt från Kiev-Rus, skriven på det östslaviska språk som talades där på 1100-talet. Statsbildningen upphörde att existera i samband med den mongoliska invasionen på 1200-talet och på dess forna territorium uppstod tre nationer som alla hävdar Kiev-Rus som sin historiska föregångare: Ukraina,

Vitryssland och Ryssland. I kursplanen finner vi Igorkvädet under rubriken »Fornrysk litteratur«, fastän det lika gärna skulle kunna betecknas som »fornukrainskt« eller »fornvitryskt«.

Samtliga post-sovjetiska kursplaner innehåller avsnitt med rubriken »Utländsk litteratur«, som med små variationer listar författare ur den västerländska kanon: Homeros, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Molière, Byron och Saint-Exupéry. Inga verk ska läsas i sin helhet och avsnittet utgör bara en liten del av litteraturlistan. Genom att sätta likhetstecken mellan »utländsk« och »västeuropeisk«, och därmed utesluta verk från de kinesiska, persiska och arabiska grannkulturerna indikerar kursplanerna tydligt vilka kulturella allianser som är viktiga för den ryska nationalstaten.

I enlighet med målet att skapa ett »all-ryskt medborgerligt medvetande« ägnas ett särskilt avsnitt i läslistan åt »Rysslands folkslags litteratur«. I 2010 års version består detta nästan uteslutande av sovjetiska poeter från etniska grupper inom nuvarande Ryska federationen. Att man här valt att fokusera den sovjetiska perioden kan förklaras med att de flesta icke-slaviska etniska grupper inom Ryska federationen fick ett skriftspråk först efter 1917. Det var alltså först på 1900-talet som den muntliga traditionen skrevs ner och en generation författare som fått sin utbildning i sovjetiska skolor började skriva litteratur på sitt modersmål. I 2004 års kursplan finns dock ett större urval av verk: här nämns till exempel burjaternas, kalmuckernas och ossetiernas hjälte-epos. När kursplaneförfattarna stod inför uppgiften att skära ner omfattningen på den obligatoriska läsningen valde man att behålla verk skrivna i en rysk-sovjetisk kulturell kontext, och strök verk som utgör byggstenar i separata nationella/etniska identiteter, och som härrör från perioder när det ryska inflytandet var mindre eller saknades helt.

Avsnittet »Rysslands folkslags litteratur« har sitt ursprung i den sovjetiska läroplanen, där verk från icke-ryska sovjetrepubliker bidrog till att skapa en gemensam, supra-etnisk

sovjetisk identitet. Då läste skolbarnen dikter av exempelvis Ukrainas och Georgiens nationalpoeter Taras Sjevtjenko (1814–1861) och Sjota Rustaveli (ca 1172–1216). Dessa och andra författare från de före detta sovjetrepublikerna är strukna från läslistorna, vilket visar att man förstärker litteraturämnet i första hand med utgångspunkt i den nuvarande nationalstatens konturer. Denna förståelse skiljer sig från den mycket luddigare definitionen i den svenska läroplanen av vad »vårt kulturarv« är för något. I Lpo 94 ingår bland målformuleringarna att eleven ska få »förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv«, vilket lämnar ett mycket stort utrymme för tolkning.

Uttrycket »Rysslands folk« är inte synonymt med »etniska minoriteter«. Att Sjevtjenko och Rustaveli inte är med visar att ukrainare och georgier inte räknas till »Rysslands folkslag«, trots att stora minoriteter är bosatta inom Ryska federationen. Med folkslag menas därför etniska grupper som har status som titulärbefolkning i administrativa enheter inom federationen. Det finns separata kursplaner för skolor där undervisningen sker på minoritetsspråk och där ryska är det första främmande språket. Här läser man ett mindre antal verk än i de ryskspråkiga skolorna, och läsningen har enligt målformuleringarna till syfte att vidga elevernas horisont. Här nämns exempelvis »berikande av elevernas andliga värld genom att de tillägnar sig [...] den ryska litteraturens moraliska värderingar och konstnärliga mångformighet«. ³¹ Formuleringen har en tydligt assimilativ karaktär och antyder att kännedom enbart av minoritetsfolkets litteratur skulle ge eleverna en otillbörligt snäv estetisk horisont. Detta drabbar tydligen inte ryska elever, trots att dessa läser utländska verk i mycket liten omfattning.

Revideringen av 2004 års litteraturlistor har stärkt den nations-centrerade aspekten av ämnet. I 2004 års kursplan gjordes en jämn uppdelning mellan författare som under andra hälften av 1900-talet stod för en liberal kritik

av Stalin-tiden å ena sidan, och de som förfäktade konservativa, rysk-nationalistiska åsikter å den andra. Den nämnde också verk av författare med icke-rysk bakgrund, men som skrev på ryska (Tjingiz Ajtmatov, Fazil Iskander). I 2010 års listor har många av de liberala kritikerna strukits (Evgenij Jevtusjenko, Andrej Voznesenskij, Varlam Sjalamov), vilket ger mer utrymme åt författare som Valentin Rasputin och Aleksandr Solzjenitsyn, som båda har drivit en nationalistisk politisk agenda.

Denna ideologiska inriktning märks också på urvalet av litteratur från första halvan av 1900-talet. I 2004 års kursplan nämns oftast bara författarnamnen explicit, valet av de specifika verken lämnas till läroboksförfattare och lärare. I kursplanen från 2010 har verken specificerats, och påfallande ofta ger verken uttryck för patriotiska känslor. Här finns exempelvis Sergej Jesenins dikt »Goj, du Ryssland, du mitt kära!...« som avslutas med strofen »Hördes rop från änglars skara: / lämna Ryssland, här är gott! / Paradiset, skall jag svara, / ej begär jag, – Ryssland blott«. ³²

Legitimeringar i de ryska styrdokument

Hur lyder då de resonemang som lett fram till det ryska urvalet? Eller, med Magnus Perssons ord, vilka legitimeringar används för att motivera att litteratur i allmänhet, och just denna litteratur i synnerhet ska studeras av landets alla skolbarn? Jag har tillämpat Perssons metod på de ryska kursplanerna, och extraherat de formuleringar som ger oss svaret på varför litteratur ska läsas i skolan. Perssons resultat anförs som utgångspunkt för en jämförelse mellan den svenska och de ryska kursplanerna. Jag har arbetat med de tre omgångar styrdokument som publicerats sedan 1991: 1997 års »utbildningsminimum« som förtecknar utbildningens innehåll i form av litteraturlistor, litterära

termer och referenskunskaper gällande klass 5–9. Dokumentet introduceras av ett beslut av Utbildningsministeriet, som redovisar ministeriets syn på litteraturundervisningens syften och förutsättningar, och härifrån har jag hämtat legitimeringarna. I 2004 och 2010 års »Statliga standard för grundskolan«, åk. 5–9 har texten byggts ut och delats in i avsnitt. Här finns legitimeringar under rubriker som »Mål med litteraturstudiet«, »Ämnets bidrag till att uppnå läroplanens mål«, »Lärandemål« och »Allmän beskrivning av ämnet«.

När listorna med legitimeringar sammanställts framgår det att legitimeringarna grovt kan delas in i följande kategorier:

a) legitimeringar som bygger på samhällets vilja att forma individen enligt normer som underlättar friktionsfri samlevnad och politisk stabilitet, dvs. samhällscentrerade legitimeringar,

b) legitimeringar som sätter individen och dennes utveckling i centrum,

c) legitimeringar där litteraturläsning fungerar som ett självändamål: frågan »varför ska man läsa litteratur?« besvaras med variationer på temat »för att bli en bättre läsare av skönlitteratur«.

Jag har utgått från dessa kategorier när jag presenterar resultaten nedan. Eftersom de svenska planerna inte ger särskilt tydliga svar på frågan varför man ska läsa litteratur, redovisar Persson ganska ingående den egna tolkningsprocessen. De ryska planerna är betydligt mer explicita och jag har därför kunnat upprätta motsvarande legitimeringslista genom att i stort sätt över-sätta rakt av.

Den svenska kursplanen från 2000

I de svenska kursplanerna från 2000 urskiljer Persson (s. 123–137) elva legitimeringar.

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att det:

1. ger upplevelser,
2. ger kunskap,
3. är språkutvecklande,
4. utvecklar och stärker den personliga identiteten,
5. stärker den kulturella identiteten,
6. ger förtrogenhet med kulturarvet,
7. ger kunskap om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald,
8. främjar goda läsvanor,
9. motverkar odemokratiska värderingar,
10. skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever,
11. ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi – och sådana kunskaper gör eleven till en bättre läsare.

Ordningen följer Perssons presentation. Vi ser här en ganska jämn fördelning mellan samhällscentrerade legitimeringar å ena sidan (nr. 5, 6, 7, 9, 10) och individcentrerade å den andra (nr. 1, 2, 3, 4), medan de litteraturcentrerade får mindre utrymme (nr. 8, 11). Som alla kategoriseringar kan även denna diskuteras: det är t ex. inte självklart att »ger upplevelser« är en legitimering som utgår från individens behov: den kan också tolkas som en litteraturcentrerad legitimering där frågan »varför ska man läsa litteratur« besvaras med att »[man som erfaren läsare får en förhöjd] upplevelse av läsningen«. Här tyder dock formuleringen i läroplanen på att det snarare rör sig om en individcentrerad legitimering: »Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att [...] uppleva och lära av skönlitteratur«. Kombinationen »uppleva och lära av« förskjuter perspektivet mot litteraturen som ett verktyg i individuell kompetensutveckling, snarare än ett ändamål i sig.

1997 års ryska kursplan

På grund av sin preliminära status är den ryska kursplanen från 1997 relativt kortfattad i de avsnitt som beskriver ämnet och dess syfte. Här går det att urskilja fem legitimeringar.³⁵

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att den:

1. formar en humanistisk världsbild hos eleverna,
2. skapar en valfrihet gällande val av levnadsbana,
3. stödjer eleverna i sitt sökande efter livets mening,
4. hjälper eleverna att återskapa och lära känna de världar som mänskligheten upplevt under sin andliga historia,
5. den ryska litteraturen utmärks av andlighet, medborgaransvar och »universell lyhörddhet« [och därför skapar läsning av denna litteratur dessa egenskaper hos eleverna].

Här finner vi inga litteraturcentrerade legitimeringar, utan endast sådana som utgår från samhällets behov (1, 4, 5) och individens (2, 3). Formuleringen om att lära känna de världar som mänskligheten upplevt är ett tydligt gränsfall: den baserar sig både på individens behov av kunskap, och samhällets behov att föra vidare ett kulturarv. Avsaknaden av litteraturcentrerade legitimeringar kan nog i första hand förklaras med styrdokumentens preliminära status.

Begreppet »humanistisk« används i detta sammanhang för att beskriva individbaserade värden, respekt för den enskildes integritet och särdrag, i motsats till den sovjetiska diskursens prioritering av kollektiva enheter som »folket« och »staten«.³⁶ De tre första legitime-

ringarna markerar därför ett tydligt avståndstagande från det sovjetiska kollektivistiska arvet: på sovjettiden var både val av levnadsbana och livets mening domäner som partiadministrationen ville förfoga över. Dessa legitimeringar är alltså bundna till den specifika historiska kontexten och återfinns inte i de svenska planerna. Den fjärde punkten, »lära känna de världar som mänskligheten upplevt under sin andliga historia«, liknar däremot formuleringar i de svenska planerna som Persson sammanfattar som »ger kunskap« och »ger förtrogenhet med kulturarvet«. Begreppet »andlig historia« knyter texten till en diskurs rotad i 1800-talets idealistiska historicism, exempelvis Hegels idé om världsanden. »Andlig historia« är ett standarduttryck inom samtida kulturell nationalism, som sedan 1991 har blivit den mest inflytelserika formen av nationalism i Ryssland.³⁷ Denna legitimering markerar också distans till marxism-leninismen, som inte erkände någon autonom andlig historisk utveckling, skild från den materiella, där fördelningen av produktionsmedel utgjorde basen.

Till grund för den femte legitimeringen med nyckelorden »andlighet«, »universell lyhörddhet« och »medborgaransvar« ligger en formulering som motiverar det faktum att klassisk rysk litteratur utgör fundamentet i litteraturlistan. Även denna legitimering grundar sig i kulturellnationalistisk diskurs. Att den ryska kulturen i särskild hög grad utmärks av andlighet är en hörnsten i slavofilernas tänkande, den kulturella nationalismens främsta förespråkare i rysk historia.³⁸ Tanken om det ryska folkets andlighet uttrycktes exempelvis av Fjodor Dostojevskij i hans tal i samband med avtäckandet av Pusjkinmonumentet 1880.³⁹ Uttrycket »universell lyhörddhet« användes för första gången i detta tal, när Dostojevskij beskrev Pusjkins förmåga att assimilera utländska litterära mönster och förvandla dem till något helt och hållet ryskt. Begreppet »medborgaransvar« [graždanstvennost'] är mer tvåeggat. Det ryska ordet kan översättas till »medborgarskap«, och

därmed avse den fria medborgarens rättigheter och skyldigheter gentemot statsmakten. Sedan 1800-talet har dock begreppet fått en något annan betydelse i Ryssland. Det denoterar den ansvarskänsla som intelligentsian har känt inför den ryska civilisationens utveckling, en känsla som ofta tvingat den i moralisk opposition till statsmakten.⁴⁰ Om den första betydelsen av ordet är kopplad till en liberal diskurs som har få beröringspunkter med kulturell nationalism, utgör den andra betydelsen ett grundläggande värde i den senare idéströmningen.

Att klassisk rysk litteratur beskrivs med värdeladdade begrepp från kulturnationalistisk diskurs kan tolkas som att man föreställer sig att läsning av denna litteratur skall skapa motsvarande värderingar hos eleverna. Här ser vi en implicit värdekollision med de svenska planerna: på första plats bland Perssons legitimeringar finner vi »ger upplevelser«. Även om det inte specificeras vilka upplevelser det rör sig om, och det förmodligen rör sig om upplevelser som i något avseende utvecklar elevens förmågor, skapar bristen på närmare definition ett mycket större tolkningsutrymme än i de ryska planerna. Formuleringen öppnar för en tillåtande attityd till den typ av förströreläsnings som beskrivs i ett läromedel för svenska i grundskolan under rubriken »Det bästa med att läsa böcker«: »Jag kopplar av och skapar en liten oas omkring mig. Jag flyr från vardagen och vilar tankarna«.⁴¹ De ryska kursplanerna tar mycket tydligt avstånd från just denna typ av läsning, och förespråkar istället en läsning som förändrar elevernas känslor, tankar och värderingar – till det bättre.

Formuleringen om den ryska klassiska litteraturens andlighet, medborgaransvar och universella lyhörddhet avgränsar också den ryska litteraturen från alla andra litteraturer och definierar dess karaktäristiska särdrag. Den stöder sig därmed på tankegods med ursprung i 1800-talets nationalism, med dess idéer om en folksjäl som får sitt uttryck i nationallitteraturen. Begreppet »klassiker« ifrågasätts inte, utan

det enskilda verkets plats i kanon ses som ett resultat av »historiens prövning« av verkets inboende kvalitet. Kursplanen uppvisar alltså en essentialistisk syn på litterär kvalitet som inte problematiserar en kanoniseringsprocess där olika grupper och individers symboliska, sociala och reella kapital spelats ut mot varandra.

2004 års kursplan

I kursplanen från 2004 överlappar legitimeringarna i viss mån varandra, så närliggande formuleringar kan slås samman till sammanlagt sju legitimeringar.⁴²

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att det:

1. fostrar en humanistisk världsåskådning, medborgerligt och nationellt medvetande, patriotisk känsla, kärlek och respekt inför litteraturen och den fosterländska kulturens värden, formar elevens andliga egenskaper,
2. hjälper eleven att förstå kategorierna godhet, rättvisa, heder, patriotism, kärlek till medmänniskan, familjen; att nationens särprägel endast framträder mot bakgrund av en vidare kulturell kontext,
3. fostrar en andligt utvecklad personlighet, främjar den känslomässiga, intellektuella och estetiska utvecklingen av elevens personlighet, utvecklar hans [sic!] bildliga och analytiska tänkande, hans skapande fantasi,
4. formar grundläggande föreställningar om litteraturens särart i jämförelse med andra konstarter, utvecklar den känslomässiga uppfattningsförmågan av den konstnärliga texten, läsarkulturen och förståelsen av författarpositionen, skapar ett behov av att läsa skönlitteratur på egen hand,

5. tränar eleven i att analysera skönlitterära verk med användning av litteraturvetenskapliga begrepp och litteraturhistorisk referenskunskap, utvecklar elevens förmåga att uttrycka sitt förhållande till det lästa,
6. utvecklar elevens muntliga och skriftliga framställningsförmåga, uppenbarar nationalspråkets rikedom,
7. fungerar som ett komplement till andra ämnen, exempelvis ryska, bild, historia och samhällskunskap.

Här kan vi känna igen den grundläggande strukturen i den svenska läroplanen från 1994, som enligt Persson ser ämnet svenska som kulturarvsämne, identitetsämne och kommunikationsämne.⁴³ Tyngdpunkten i den ryska kursplanen i litteratur ligger på kulturarvet och identitetsutveckling, där den nationella identiteten får något större utrymme än den personliga. Kommunikationsaspekten av litteraturämnet är nedtonad, då detta är modersmålsundervisningens huvuduppgift.

Legitimeringar baserade på samhällets behov (1, 2) nämns genomgående först under de respektive rubrikerna och får stort utrymme. De värden som litteraturen ska förmedla är liksom i 1997 års kursplan grundade i humanism och kulturell nationalism. Till detta har lagts värden som underlättar mänskligt umgänge (godhet, rättvisa, kärlek till medmänniskan och familjen) och social integration (patriotism). Den koppling som de svenska planerna gör mellan en tydlig nationell identitet å ena sidan och tolerans för andra nationaliteter å den andra lyser med sin frånvaro i de ryska dokumenten. Nödvändigheten av nationell fostran motiveras istället med att den ryska skolan allt för länge prioriterat de matematisk-tekniska ämnena, samt med föreställningen att den ryska kulturen hamnat på undantag i det mångnationella Sovjetunionen, där etnisk nationalism motarbetades i kampen för att skapa en gemensam sovjetisk identitet. Dneprov skriver:

Det finns ännu en djup och viktig sida av läroplanens strävan efter att stärka den sociala och humanistiska inriktningen i utbildningen, och det är att övervinna vår utbildnings traditionella *teknokratism*, som förstärktes under sovjettiden sedan 1930-talet. [...] Ur denna teknokratism följer också vår skolas traditionella »*automnationella*« karaktär, som inte ger varken individen eller samhället någon nationell identitet. I stor utsträckning är det därför som vi enligt E.F. Saburov sedan Peter den stores tid har varit »kolonisatörer i vårt eget land«.⁴⁴ (emfas som i originalet)

Individcentrerade legitimeringar följer därpå (3, 6), och är mindre detaljerade. De litteraturcentrerade legitimeringarna (4, 5) upptar stor plats och är tydligt inriktade mot estetisk fostran. Denna förskjutning kommenteras också i läroplanens inledande avsnitt: »Litteratur: här har ämnets andliga, moraliska och estetiska funktion förstärkts«.⁴⁵

2010 års kursplan

I 2010 års kursplan finner vi fortfarande sju legitimeringar, om liknande formuleringar slås samman.⁴⁶

Eleverna skall ägna sig åt litteraturläsning därför att det:

1. fostrar en humanistisk världsbild, ett nationellt medvetande och ett all-ryskt medborgerligt medvetande, patriotisk känsla, kärlek till vårt mångnationella fosterland, respekt för den ryska litteraturen och andra nationers kultur,
2. ger tillgång till den ryska litteraturens och kulturens andliga, etiska och humanistiska värden, och möjlighet att jämföra dem med andra nationers värden, ger tillgång till allmänmänskliga värden och till den ryska nationens andliga erfarenhet, det mångnationella Rysslands andliga och etiska potential,

3. formar en allsidigt utvecklad, harmonisk, känslomässigt rik personlighet, förbättrar personlighetens andliga och etiska egenskaper, utvecklar elevens intellektuella och skapande förmågor, formar hans estetiska smak,
4. hjälper eleven att förstå, kommentera, analysera och tolka mästerverken inom rysk litteratur och världslitteraturen, att formulera sitt eget förhållande till och sin bedömning av ett litterärt verk, att förstå författarpositionen och sitt eget förhållningssätt till denna position,
5. ger tillgång till autentiska konstnärliga värden, ger möjlighet att föra en dialog med författare med olika bakgrund och från olika tider, breddar elevens syn på den konstnärliga kulturens rikedom och mångfald,
6. utvecklar elevens språkliga kultur och kommunikationsförmåga,
7. stödjer utvecklingen av generella lärandefärdigheter, förmågan att föra en logisk argumentation.

Legitimeringarna är relativt oförändrade i jämförelse med 2004 års plan, liksom uppdelningen i samhällscentrerade (nr. 1, 2), individcentrerade (3, 6, 7) och litteraturcentrerade (4, 5). En tydlig skillnad är dock att de formuleringar som upphöjer den egna nationens värden nu balanseras av att andra nationer också omnämns. Här finns även skrivningar som uppmanar till tolerans, jfr »respekt för andra nationers kultur«. Det myckna talet om »personlighet« i kursplanerna är ett arv från sovjetisk pedagogisk diskurs, där det associeras med projektet att skapa en »ny sovjetisk människa«, vars personlighet skulle få en »allsidig utveckling«.⁴⁷ Detta projekt bottnar i sin tur i Marx kritik av det ensidiga, alienierande fabriksarbete som kapitalismen genererar, och hans idé om personlighetens fria, allsidiga utformning.⁴⁸

De post-sovjetiska kursplanerna redovisar

en förståelse av litteraturämnet som i mycket påminner om den sovjetiska: det ses som ett verktyg för moralisk, social och patriotisk fostran. Den stora förändring som inträffat är att marxist-leninistisk terminologi har bytts ut mot en diskurs som bottnar i kulturell nationalism. Tron på litteraturens förmåga att överföra moraliska egenskaper till sina läsare är orubbad, trots att empiriska bevis saknas. Den teoretiska utvecklingen inom litteraturvetenskap har haft ett visst inflytande på den senaste versionen av kursplanen – det finns referenser till läsarorienterad kritik och omnämmandet av »andra nationers kulturer« kan tyda på en utveckling mot den pluralism som utmärker de svenska och brittiska kursplanerna. Kursplaneförfattarna visar dock inga betänkligheter mot att ge uttryck för det pseudoreligiösa patos och den nationalistiska pompa som den västerländska litteraturvetenskapen sedan andra världskriget gjort sitt bästa för att utplåna.

Styrdokumentet i klassrummet

Hur går det sedan till när dessa styrdokument ska tillämpas i praktiken, hur ser den process ut som ska skapa alla dessa andliga, humanistiska, patriotiska, estetiska, känslomässiga och intellektuella utvecklade personligheter? Information om detta är i huvudsak anekdotisk, eftersom klassbaserad forskning inte har utförts i någon större omfattning i den ryska kontexten. James Muckle är en av få utländska forskare som gjort deltagarobservationer, och så här skriver han i sin bok från 1988: »I visited classes in 1961 and again in 1984 and found lessons being conducted in very similar format even after this lengthy interval. [...] The pupils were learning nothing. The teaching method actively prevented them from having the aesthetic encounter with the »living word« of which Russian educators write so eloquently, because

literary study became a matter of the rote-learning of facts and judgements of no real relevance to the children at all«. ⁴⁹ Nadya Peterson rapporterar från sin egen erfarenhet av att undervisa emigrantstudenter som fått sin skolutbildning i Sovjetunionen. Hon noterar att de är mycket mer belästa än sina amerikanska jämnåriga, men att de även fått allvarliga men av sin skolutbildning: »Cheating is common, because memorization of lecture notes and rehearsing of the teacher's ideas are the perceived way of learning the material. Inability to engage in independent critical thinking is one of the greatest disadvantages that these students have, and it is, clearly, the result of living and learning in the former Soviet Union«. ⁵⁰

Detta gäller alltså den sovjetiska skolundervisningen, som de nya styrdokumenterna strävar efter att modernisera. Förändringar sker dock inte över en natt, vilket Muckle konstaterar genom att referera till ett rysk-tyskt projekt som genomfördes 1992–93. Projektet beskriver den ryska undervisningen i ungefär samma termer som Muckle använde för att återge sina sovjetiska upplevelser: »Pupils are told about texts, while the literary works themselves are not central to the teaching, are rarely present in the lessons, and the children do not work on them in class«. ⁵¹

Det har hänt mycket i ryska skolor sedan början av 90-talet: bland annat har uppkomsten av privata alternativ som konkurrensutsatt skolutbildningen gjort lärarna mer lyhörda för föräldrarnas önskemål. Lärarkåren har själv tagit initiativ till åtgärder för att demokratisera förhållandet mellan lärare och elev, och på många håll erbjuds kompetensutveckling i detta syfte. ⁵² I kursplanen från 2010 anges explicit vilka verk som ska finnas i klassuppsättning, för att på så sätt garantera att eleverna verkligen får läsa litteratur. En undersökning från 2000 som baserar sig på intervjuer med lärare visar dock att reformernas genomslag har begränsningar: »Some, even young, teachers were 'unaware and un-questioning of ... their practice' and some wan-

ted a new ideology to promote in place of the old – and, presumably, by the same methods. Some appeared to comply with new requirements strategically; some denied the impact or even the reality of the intended reforms; some ignored reform and merely re-named time-honoured practices«. ⁵³ I internationella jämförelser som PISA 2006 och 2009 hamnar Ryska federationen bland de länder vars elever presterar lägre än OECD-genomsnittet i läsning, matematik och naturvetenskap, vilket inte heller är något gott betyg. ⁵⁴

Att utifrån dessa undersökningar dra slutsatser om den ryska litteraturundervisningens effektivitet i allmänhet är naturligtvis ogörligt. Det subjektiva i alla klassrumsstudier noteras av samtliga forskare, och Muckle påminner om att resultatet av en pedagogisk praktik inte alltid är det förväntade. ⁵⁵ En långrandig och inskränkt litteraturundervisning kan stimulera till kritiskt tänkande som en ren protestreaktion.

Lakttagelserna av den ryska skolkulturen ovan tyder dock på att det råder viss diskrepans mellan de högt ställda målen och verkligheten i klassrummet, vilket i sin tur gör Örjan Torells slutsatser i *Hur gör man en litteraturläsare* (2002) smått sensationella. Hans undersökning visar på en rakt motsatt tendens. Han har jämfört uppsatser skrivna av jämförbara studentgrupper i Sverige, Finland och Ryssland, och visar att de ryska studenterna är långt överlägsna de övriga vad gäller litterär kompetens. Försöket ville undersöka resultatet av ungdomsskolans litteraturundervisning, och involverade blivande litteraturlärare som precis påbörjat sin utbildning. På så vis ringade man in en grupp elever som förmodligen varit aktiva mottagare av de lärandemöjligheter som ungdomsskolan erbjudit dem, men som ännu inte hunnit formas av sina högskolestudier. Domen mot de svenska studenterna är inte nådig: bristen på litteraturanalytisk träning gör att de läser noveller som om de vore ordspråk: de letar efter en sensmoral, ett budskap. De ser inga inomlitterära samband utan kopplar texten till egna erfarenheter

eller samhällsfrågor. Deras kommentarer är också kortare och mindre personliga. De ryska studenternas begreppskänedom och analysvana gör att de istället kan förhålla sig betydligt mer självständigt till den främmande texten. De belägger sina iakttagelser skriftligt och uppvisar aktiva referensramskunskaper.

Det mest häpnadsväckande med denna undersökning är dock inte resultatet, utan den egna blindheten inför ett uppenbart metodologiskt problem. De svenska försökspersonerna studerade på lärarutbildningen i Härnösand, en kommun med cirka 25 000 invånare. Lärarutbildningen hade inte särskilt högt söktryck vid tiden för undersökningen, 2001 kunde till exempel alla behöriga antas – även studenter med mycket låga betyg.⁵⁶ Dessa studenter jämfördes med studenter vid Herzens pedagogiska universitet i St. Petersburg. Denna stad har cirka 5 miljoner invånare, universitetet är ett av de bästa i landet och en examen därifrån ger tillträde till karriärer som sträcker sig långt bortom läraryrket. Hit söker sig studenter från hela Ryska federationen och antagningen sker med hjälp av inträdesprov. Konkurrensen är hård: 2008 fanns det fem sökande per utbildningsplats inom filologiska fakulteten, dit man måste antas för att utbilda sig till lärare med inriktning mot ryska och litteratur, och den siffran bör ha varit ungefär den samma vid tiden för undersökningens genomförande.⁵⁷ Torells projekt har alltså jämfört ganska genomsnittliga svenska studenter med ryska elitstudenter. Dessutom innebär antagningsförfarandet via inträdesprov att vi inte kan vara säkra på att de ryska studenterna fått sina goda litteraturkunskaper i skolan; systemet med privatlärare som förbereder elever inför proven är mycket utbrett, och det kan mycket väl vara frukten av denna verksamhet som ger utslag i Torells försök.

Vi kan därför inte dra några generella slutsatser om förhållandet mellan rysk och svensk litteraturundervisning ur detta material. Det framgår dock att de ryska studenterna i stor-

städerna uppvisar en imponerande skicklighet i att hantera litteratur redan i början av sin lärarutbildning, vilket möjligen också svenska elitstudenter gör, men om detta vet vi mindre. Det är däremot helt uppenbart att ambitionerna är mycket högre på den ryska sidan, och att statsmakternas intresse för ämnet är av mer intensivt slag. Staten gör det synnerligen tydligt att den ser förmågan att läsa och analysera litteratur som oundgänglig i det ryska samhället.

Nationell identitet i ryska och svenska styrdokument

Bland lärare i båda länder råder missnöje med dagens situation, men det saknas inte visioner om vad litteraturundervisningen skulle kunna vara: Torell kritiserar det svenska utbildningsväsendets nyttotänkande och hävdar människans särart som »fiktionskapare, som projicerar verklighetsbilder vid sidan om verkligheten och utnyttjar dem för att förstå eller förändra sin situation i livet».⁵⁸ Magnus Persson refererar till Martha Nussbaum som lanserat tanken på demokratisk fostran som den grundläggande legitimeringen, där litteraturläsning och analys främjar kritiskt tänkande, förmedlar kunskap om andra kulturer och uppövar den narrativa fantasin – förmågan att sätta sig in i en annan persons tankar och känslor.⁵⁹ I förordet till den ryska antologin *Varför läsa litteratur i skolan?* (2005) kritiserar V. Viktorovitj nuvarande överlastade litteraturlistor och pläderar för det långsamma, eftertänksamma mötet med författarpersonligheten, bland annat med hänvisning till Michail Bachtin.

De ovan nämnda visionerna utgår från den akademiska positionen, det vill säga från det reservat för fri kunskapsproduktion vars trovärdighet bygger på autonomi i förhållande till politiska och ekonomiska maktkluster. Det lig-

ger i den akademiska självförståelsen att vilja utöka denna autonomi, och erbjuda så många som möjligt intellektuella verktyg för att expandera rummet för fri tankeutövning. I demokratier tillåts ofta detta önskemål att influera statliga styrdokument (jfr de individcenterade legitimeringarna ovan), då denna fria tankeutövning sällan hotar statsbygget. Det går dock inte att komma ifrån att statliga och akademiska intressen skiljer sig åt på viktiga punkter, vilket framgår av de samhällscenterade legitimeringarna. Här deklarerar staten öppet vilka värderingar som utgör grunden för samhällskontraktet, och begränsar därmed utrymmet för individens personlighetsutveckling. Läsning av de ryska klassikerna får till exempel inte leda till en intellektuell utveckling som slutar i ett ifrågasättande av andliga värden. På samma sätt ska litteraturläsningen i den svenska skolan helst inte leda till att eleverna får en svävande kulturell identitet.

Det ryska exemplet visar att det är något lurrt med litteraturämnet. Trots att man här läser texter som i de flesta fall utmanat sin samtids vedertagna föreställningar är det litteraturämnet som tillsammans med historia tjänat statsmaktens intressen med störst servilitet. Som Magnus Persson visar legitimeras ämnet i Sverige fortfarande av nationalismens tankar på »ett folk, ett språk, en litteratur«: ämnet behövs som ett stöd för utvecklandet av en stabil nationell identitet. Att så är fallet, trots en akademisk och social rörelse som fullständigt

torpederat detta tankegods, måste bero på att det finns ett samhälleligt och politiskt intresse att behålla en social organisation med nationalstaten som fundament. Så länge nationalstaten utgör basen för politisk makt behövs nationallitteraturen för att legitimera just denna form av social organisering.

De ryska kursplanerna, med deras stoiska immunitet mot hela den litteraturteoretiska utvecklingen sedan början av 1900-talet visar på ett pragmatiskt tillvägagångssätt: Med ett essentialistiskt kanonbegrepp som bibehåller författarnas hjältestatus och genom att använda ord som »patriotism« och »fosterland« framgår det med all önskvärd tydlighet varför staten lägger resurser på litteraturundervisning. Denna tydlighet skulle man önska även från de svenska planerna, även om ordvalet måste anpassas till den svenska begreppsvärlden. Litteraturundervisning har både i det ryska och svenska fallet uppenbarligen som uppgift att skapa gemensamma referensramar för en etniskt heterogen befolkning, samt att uppöva elevernas förmåga att uppskatta den språkliga, estetiska och tankemässiga briljans som majoritetskulturen uppvisat genom tiderna. Om det nu är så, kan det lika gärna stå så. Sedan tycker jag inte alls att man bör följa det ryska exemplet i den snävt nationalstatliga utformningen av kanon. När väl den svenska majoritetskulturen har fått sitt finns det inget som hindrar fördjupning i andra litteraturer som omger oss: rysk, kinesisk, arabisk, persisk ...

Appendix

Obligatorisk läsning åk. 5–9, Kursplan i litteratur 2010

Rysk folklore

Ordspråk, gåtor, sagor

Den episka sången »Ilja Muromets och rövaren Solovej«

Fornrysk litteratur

Igorkvädet

Sergij av Radonezj, helgonlegend

Rysk 1700-talslitteratur

D.I. Fonvizin: komedin »Ynglingen«

N.M. Karmazin: långnovellen »Stackars Lisa«

G.R. Derzjavin: dikten »Monumentet«

Rysk 1800-talslitteratur, första halvan

I.A. Krylov: fablerna »Vargen och Lammet«, »Grisen under eken«, »Vargen i hundkojan«

V.A. Zjukovskij: balladen »Svetlana«, dikterna »Havet« och »Det outsägliga«

A.S. Gribojedov: komedin »Ve den, som har snille!«

A.S. Pusjkin: 18 namngivna dikter, balladen »Sången om Oleg den fjärrsynte«, romanerna »Dubrovskij«, »Kaptenens dotter«, långnovellen »Postmästaren«, versromanen »Evgjenij Onegin«, tragedin »Mozart och Salieri«

M.Ju. Lermontov: 16 namngivna dikter, poemen »Sången om tsar Ivan Vasiljevitj«, »Mstryri«, romanen »Vår tids hjälte«

N.V. Gogol: långnovellerna »Natten före julafton«, »Taras Bulba«, »Kappan«, komedin »Revisorn«, romanen »Döda själar«

Rysk 1800-talslitteratur, andra halvan

F.I. Tiutjev: dikterna »Vårlig åska«, »Det finns i höstens första början...«, »Gladan lyfte från ängen...«, »Fontänen«

A.A. Fet: dikterna »Jag har kommit med en hälsning...«, »Lär dig av dem – av eken, björken...«

I.S. Turgenev: långnovellen »Mumu«, berättelsen »Sångarna«, prosadikterna »Det ryska språket« och »Två rika män«

N.A. Nekrasov: dikten »Bondbarn«

L.N. Tolstoj: berättelsen »Fången i Kaukasus«

A.P. Tjechov: berättelserna »Den tjocke och den magre«, »Tjänstemannens död«, »Kameleonten«

Rysk 1900-tals litteratur, första halvan

I.A. Bunin: dikten »Den täta gröna granskogen vid vägen...«, berättelsen »Snödroppen«

A.I. Kuprin: »Den fantastiska doktorn«

M. Gorkij: berättelsen »Tjelkasj«

I.S. Sjmelev: romanen »Herrens år«

A.A. Blok: dikterna »En flicka sjöng i en kyrkocör...«, »Fosterlandet«

V.V. Majakovskij: dikterna »Ett gott förhållande till hästar«, »En ovanlig händelse, som hände mig, Majakovskij en sommar på landet«

S.A. Jesenin: dikterna »Goj, du Ryssland, du mitt kära!...«, »Åkrarna är mejade, lundarna är bara...«

A.A. Achmatova: dikterna »Just innan våren kommer...«, »Denna ryska jord«

A.P. Platonov: berättelsen »Blomman på jorden«

A.S. Grin: långnovellen »Purpurseglen« (fragment)

M.A. Bulgakov: långnovellen »En hunds hjärta«

Rysk 1900-tals litteratur, andra halvan

A.T. Tvardovskij: poemet »Vasilij Terkin« (två kapitel)

M.A. Sjolochov: berättelsen »En människas öde«

N.M. Rubtsov: dikterna »Fältens stjärna«, »I min kammare«

V.M. Sjuksjin: berättelsen »Tjudik«

V.G. Rasputin: berättelsen »Lektioner i franska«

V.P. Astafjev: berättelsen »Basiutkinsjön«

A.I. Solzjenitsyn: berättelsen »Matrjonas gård«

Rysslands folkslags litteratur

G. Tukaj [f. 1886, Tatarstan]: dikterna »Min hemby«, »Boken«

M. Karim [f. 1919, Basjkortostan]: poemet »Odödlighet« (fragment)

K. Kuliev [f. 1917, Kabardino-Balkarien]: dikterna »När olyckan drabbade mig...«, »Ja, mitt folk är litet, men...«

R. Gamzatov [f. 1923, Dagestan]: dikterna »Mitt Dagestan«, »Det hände att dzjigitera grälade i berg...«

Utländsk litteratur

Homeros: »Odyssén« (fragment)

Dante: »Den gudomliga komedin« (fragment)

W. Shakespeare: tragedin »Hamlet«

M. Cervantes: romanen »Don Quixote« (fragment)

D. Defoe: romanen »Robinson Crusoe« (fragment)

J.W. Goethe: tragedin »Faust« (fragment)

J.-B. Molière: komedin »Den adelstokige borgaren« (scener)

G.G. Byron: dikten »My soul is dark«

A. Saint-Exupéry: sagan »Den lille prinsen«
(fragment)
R. Bradbury: berättelsen »All summer in a day«

Översikt

Hjälte-epos
Det karelsk-finska episet »Kalevala« (fragment)
»Rolandssången« (fragment)
»Nibelungensagan« (fragment)

Den litterära sagan

H.Ch. Andersen: »Snödrottningen«
A. Pogorelskij: »Den svarta hönan eller De underjordiska«
A.N. Ostrovskij: »Snöfen« (scener)
M.E. Saltykov-Sjtjedrin: »De båda generalerna och bonden«

Fabler

Aisopos: »Kråkan och räven«, »Skalbaggen och myran«
J. de la Fontaine: »Ekollonet och pumpan«
G.E. Lessing: »Grisen och eken«

Ballader

J.W. Goethe: »Älvkungen«
F. Schiller: »Handsken«
W. Scott: »Minstrelsy of the Scottish Border«

Noveller

P. Mérimée: »La vision de Charles XI«
E.A. Poe: »En nedfart i malströmmen«
O. Henry: »The Gift of the Magi«

Berättelser

F.M. Dostojevskij: »Gossen som firade jul hos Jesus«
A.P. Tjechov: »I hästvåg«
M.M. Zosjtjenko: »Galoschen«

Skaz

N.S. Leskov: »Mästersmeden från Tula«

P.P. Bazjov: »Kopparbergets härskarinna«
Barndomstemat i rysk och utländsk litteratur
A.P. Tjechov: berättelsen »Pojkarna«
M.M. Prisjvin: långnovellen »Solens vitshusbod«
M. Twain: långnovellen »Tom Sawyers äventyr«
O. Henry: novellen »The Ransom of Red Chief«

Ryska och utländska författare skriver om djur
Ju.P. Kazakov: berättelsen »Arktur – jakthunden«
V.P. Astafjev: berättelsen »Trezors liv«
J. London: berättelsen »Vita huggtanden«
E. Thompson Seton: »The Slum Cat«

Naturtemat i rysk poesi

A.K. Tolstoj: dikten »Höst«
A.A. Fet: dikten »Syn från sälla nätter...«
I.A. Bunin: dikten »Lövfällning«
N.A. Zabolotskij: dikten »Åskan går«

Hemlandstemat i rysk poesi

I.S. Nikitin: dikten »Rus«
A.K. Tolstoj: dikten »Land, mitt land min hembygds land...«
I.A. Bunin: dikten »Fågeln har sitt bo, djuret har sin lya...«
I. Severjanin: dikten »Visa«

Krigstemat i rysk litteratur

V.P. Katajev: långnovellen »Hela regementets son«
T. Tvardovskij: dikten »Stridsvagnssoldatens berättelse«
D.S. Samojlov: dikten »40-talet«
V.V. Bykov: långnovellen »Obelisk«

Självbiografiska verk av ryska författare

L.N. Tolstoj: långnovellen »Barndom« (fragment)
M. Gorkij: långnovellen »Barndom« (fragment)
A.N. Tolstoj: långnovellen »Nikitas barndom« (fragment)

1. V.A. Viktorovič, *Začem literatura v škole? Materialy seminarov vuzovskich i škol'nych prepodavatelej, 26–27 avgusta 2005 goda, [Värför läsa litteratur i skolan? Material till seminarium för högskole- och grundskolelärare, 26–27 augusti 2005]*, Kolomna: Kolomenskij gos. pedagog. universitet, 2006, s. 5. Översättningar från ryska är genomgående mina egna.
2. J. Guillory, *Cultural capital: the problem of literary canon formation*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1993, s. 101.
3. Jfr »It was becoming clear by the turn of the century that English literature was to be the

- subject that unified the nation and which would provide an effective vehicle to replace the traditional roles of moral training held by family and church.« S. Ball, A. Kenny & D. Gardiner, »Literacy, Politics and the Teaching of English«, i I. Goodson & P. Medway (red.), *Bringing english to order: the history and politics of a school subject*, London: Falmer, 1990, s. 49. Se även S.J. Heathorn, *For home, country, and race*, Toronto: University of Toronto Press, 2000.
4. J. Gorak, *The making of the modern canon: genesis and crisis of a literary idea*, London: Athlone, 1991, s. 64.

5. S. Rabow-Edling, *Slavophile thought and the politics of cultural nationalism*, Albany: State University of New York Press, 2006, s. 3 f.
6. C. Fehrman, *Litteraturhistorien i Europa-perspektiv: från komparativism till kanon*, Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ., 1999.
7. Guillory, *Cultural capital*, 1993, s. 45.
8. M. Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 35 f.
9. *English: programme of study for key stage 3 and attainment targets*. (This is an extract from The National Curriculum 2007). <http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3332-pEnglish3_tcm8-399.pdf>, 12 februari 2010, s. 62.
10. *Ibid.*, s. 71.
11. *Collection Textes de reference: collège Programmes. Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, 2009. <<http://www.cndp.fr/archivage/valid/140235/140235-18635-24218.pdf>> 17 februari 2010, s. 9.
12. Eurydice - Eurybase - Descriptions of National Education Systems and Policies, EACEA. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php> 5 Mars 2010.
13. Rabow-Edling, *Slavophile thought and the politics of cultural nationalism*, 2006.
14. S. Lovell, *The Russian reading revolution: print culture in the Soviet and post-Soviet eras*, Basingstoke: Macmillan, 2000, s. 13.
15. K. Schleicher, »Nationalism and internationalism: challenges to education«, i Klaus Schleicher (red.), *Nationalism in education*, Frankfurt am Main: Lang, 1993, s. 24.
16. I ett radioprogram om litteraturläsningen i den ryska grundskolan beskriver läraren Arkadij Busev den sovjetiska litteraturundervisningen: »Kursplanerna var ideologiserade när vi levde under kommunismen. De var uppbyggda på så sätt att all litteratur, från den fornryska och fram till Gorkij handlade om att kommunisterna skulle komma till makten. Det tog sig t.o.m. sådana absurda uttryck som att Pusjkins dikt 'Oktober har redan kommit' [1833, förf. amn.] tolkades på det viset.« Roditel'skoe sobranie, [Föräldramöte] *Ekho Moskvy*, 20 september 2009, kl. 11.06. Transkription: <<http://www.echo.msk.ru/programs/assembly/620494-echo/>>, 1 mars 2010. V.A. Viktorovitj, professor i litteratur gör en liknande beskrivning: »Sedan dess började hela litteraturhistorien att betraktas som en förberedelse till skapandet av 'den enda sanna doktrinen'. Pusjkin, Lermontov, Gogol, Tolstoj utnämndes till (det fanns ett sådant uttryck) stamfäder till vår idé. Det var svårare med Dostojevskij, men slutligen, efter mycken förlägenhet anslöt de honom också som lovprisare av de kränkta och förödmjukade«. V.A. Viktorovič, »Literaturnoe obrazovanie v poiskach smysla, ili Lučše men'še da lučše« [Litteraturutbildning i sökande efter mening, eller bättre mindre men bättre], i V.A. Viktorovich (red.), *Začem literatura v škole? Materialy seminarov vuzovskich i škol'nych prepodavatelej, 26–27 avgusta 2005 goda*, Kolomna: Kolomenskij gos. pedagog. universitet, 2006, s. 11.
17. För detaljerna i denna process, se Ia.A. Rotkovich, »The history of Literature teaching in the Soviet school«, i *Soviet education: selected articles from Soviet educational journals in English translation*, 22, no. 7-8 (1980): s. 6–160 och E.A. Dobrenko, *The making of the state reader: social and aesthetic contexts of the reception of Soviet literature*, Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1997, s. 146–180.
18. Rotkovich, »The history of Literature teaching in the Soviet school«, 1980, s. 99 f.
19. B. Eklof, »Introduction: Russian education: the past in the present«, i B. Eklof, L.E. Holmes & V. Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia: legacies and prospects*, London; New York: Frank Cass., 2005, s. 8.
20. T.A. Kalganova, *Literatura: 5–11-e kl.: Program.-metod. materialy [Litteratur: 5-11 klass: Program-metodiskt material]*, Moskva: Drofa, 1998.
21. È.D. Dneprov & A.G. Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'ych učreždenijach s russkim jazykom obučenija: primernye programmy po literature [Ämnet litteratur i utbildningsanstalter med ryska som undervisningsspråk: modellprogram i litteratur]*, Moskva: Drofa, 2007.
22. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura [Modellprogram för grundskolan: litteratur]*, Moskva: Prosveščenie, 2010, s. 9–25.
23. För en översättning av litteraturlistan från 2010 års kursplan, se appendix. De ryska verkens titlar har tagits från publicerade svenska

- översättningar, sammanställda i Hans Åkerströms »Bibliografi över rysk litteratur översatt till svenska«: <<http://slaviska.se/bibliografi/rysk.pdf>>, 26 mars 2010. I de få fall verk inte översatts tidigare är översättningen min. Verk på västeuropeiska språk har om möjligt angivits enligt publicerade översättningar till svenska, annars anges originaltiteln. I den ryska kursplanen anges titlarna i rysk översättning.
24. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 83.
 25. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nyh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 32–36.
 26. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura*, 2010, s. 9–25.
 27. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nyh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 15.
 28. Jfr Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 117.
 29. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura*, 2010, s. 4.
 30. *Ibid.*, s. 5.
 31. Dneprov & Arkad'ev (red.) *Literatura v obrazovatel'nyh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 14
 32. N.Å. Nilsson, (red.), *Rysk lyrik: [ett urval]*, Stockholm: Tiden, 1950, s. 84.
 33. S. Collberg & A. Nordqvist (red.), *Sovjetrysk litteratur: en antologi*, Lund: Gleerup, 1970, s. 183. Tolkning av Sven Collberg.
 34. S. Amert, *In a shattered mirror: the later poetry of Anna Akhmatova*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1992, s. 43.
 35. Kalganova, *Literatura: 5–11-e kl.: Program.-metod. materialy*, 1988, s. 3–10.
 36. J.Y. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools: is real change on the way?«, i Eklof, Holmes & Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia*, 2005, s. 329.
 37. R. Sakwa, »Nation and Nationalism in Russia,« i G. Delanty & K. Kumar (red.), *The sage handbook of nations and nationalism [Elektronisk resurs]*, London: SAGE, 2009. <http://www.sage-ereference.com/hdbk_nation/Article_n35.html>
 38. Rabow-Edling, *Slavophile thought and the politics of cultural nationalism*, 2006.
 39. Jfr »Everywhere in Pushkin we perceive a faith in the Russian character, a faith in its spiritual power; and if there is faith, then there must be hope as well, a great hope for the Russian.« F. Dostoevsky, *A Writer's Diary*, translated and annotated by Kenneth Lantz, Vol. Two 1877–1881, Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1994, s. I 290.
 40. R. Sakwa, »Nation and Nationalism in Russia«, 2009, med hänvisning till A. Walicki.
 41. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 159 f.
 42. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nyh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 14, 26, 94–96.
 43. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 121. Jfr även Ball et al., »Literacy, Politics and the Teaching of English«, 1990, s. 76. De arbetar med en modell bestående av fyra kategorier: »English as skills«; »English as the great literary tradition«; »progressive English« (English of individual creativity and self expression) och »English as critical literacy« (class conscious and political in content) (s. 77–80).
 44. È.D. Dneprov, *Obrazovatel'nyj standart – instrument obnovlenija soderžanija obščego obrazovanija [Läroplanen – ett instrument för att förnya innehållet i grundskolan]*, Moskva: Gos. un-t – Vysš. šk. ekonomiki, 2004, s. 42 f.
 45. Dneprov & Arkad'ev (red.), *Literatura v obrazovatel'nyh učreždenijach s russkim jazykom obučenija*, 2007, s. 6.
 46. *Primernye programmy osnovnogo obščego obrazovanija: literatura*, 2010, s. 4–9.
 47. J.Y. Muckle, *A guide to the Soviet curriculum: what the Russian child is taught in school*, London: Croom Helm, 1988, s. 9.
 48. R. Larsson, *Politiska ideologier i vår tid*, Lund: Studentlitteratur, 2006, s. 57.
 49. Muckle, *A guide to the Soviet curriculum*, 1988, s. 115.
 50. N. Peterson, »Teaching literature in the new Russian school«, i Eklof, Holmes & Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia*, 2005, s. 318.
 51. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools«, 2005, s. 328.
 52. I.D. Froumin, »Democratizing the Russian school: achievements and setbacks«, i Eklof, Holmes & Kaplan (red.), *Educational reform in post-Soviet Russia*, 2005.
 53. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools«, 2005, s. 331.
 54. Örjan Torell gör en mycket intressant kommentar

- till PISA-undersökningens metodik, och visar att de ofta ganska banala flervalsfrågorna som endast testar elevernas förmåga att avkoda en text kan få litterärt skolade ryska elever att svara fel, då de läser texten på ett djupare plan. Se Ö. Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002.
55. Muckle, »The conduct of lessons in the Russian schools«, 2005, s. 331.
56. Enligt uppgifter från Högskoleverkets databas inkom 261 ansökningar till 365 platser ht 2001, se: <<http://www.hsv.se/statistik/statisti-komhogs-kolan/sokandetryck.4.6df71dcd1157e4305158000816.html>>
57. Uppgift från Herzens pedagogiska universitets hemsida: 2008 sökte 444 studenter till 88 platser till filologiska fakulteten, se: <http://www.herzen.spb.ru/img/files/gdalina/Rezultatai_zachisleniya_08.pdf>. St. Petersburgs status som metropol i ett land med mycket stora skillnader i levnadsstandard mellan provins och storstad garanterar ett ständigt högt söktryck till stadens utbildningar.
58. Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare?*, 2002, s. 48.
59. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 256 f.

Nyckelord: Rysk utbildning; grundskolan; litteraturämnet; kurplaner; obligatorisk läsning

Keywords: Russian education, secondary school, literature, curricular guidelines, required readings

Summary

Why Read Literature – in Russia? Justifications in Russian Steering Documents

In Swedish educational debates, the question »Why study literature in school?« has been raised in connection with the theoretical development, often summarized as »the cultural turn.« The article strives to contribute to this discussion by comparing the development of educational discourse in Sweden, as analyzed by Magnus Persson, with the parallel development in Russia. Here, literature is a compulsory and separate school subject from the fifth to the eleventh grade. Since 1991, the educational system has undergone a radical reform, but the number of hours devoted to literature has not changed significantly. This would suggest that literature still is perceived as an important means of incorporating children into the national and political community. The target of this study is to identify authorities' specific aims with devoting so much time to literature in school, as well as to elucidate in what way literature is to achieve these aims. Russian guidelines for the development of literature curricula published in the years 1991-2010 are examined to see just how literature is legitimated as a secondary school subject. Based on this material, the article draws conclusions about the rhetorical practices and ideological development of curricular discourse, its relationship to Soviet educational thought and the extent to which the cultural turn has influenced this sphere. The findings of Örjan Torell, a pioneering scholar in Russian-Swedish comparative educational studies, are also scrutinized and questioned on the basis of methodology.

Karin Sarsenov
 Språk- och litteraturcentrum
 Lunds universitet
 karin.sarsenov@slav.lu.se

SVENSKÄMNET I SKÄRMKULTUREN

av Per-Olof Erixon

Inledning

Vi lever i ett multimedialt samhälle där skriftspråkets plats och funktion i den offentliga kommunikationen delvis har decentrerats, samtidigt som det nu i mer integrerad form tillsammans med bild, ljud och text har förvandlats till ett bland flera kommunikationsmedier.¹ Genom den snabba utvecklingen av nya medier har skriftkulturen, och därmed också grunden och förutsättningen för skolämnet svenska alltmer kommit att utmanas. I denna »new media age«, har skärmen delvis ersatt boken som det dominerande kommunikationsmediet.² Men kommunikationsteknologier påverkar inte bara de sätt på vilka kunskap transmitteras, utan också innehållet i den kunskap som skapas, liksom de sätt på vilka undervisning organiseras.

Bruket av IKT har inte vuxit fram i en skolkultur, utan utanför skolan.³ Därför finns det en inneboende spänning mellan IKT-stödd undervisning och traditionella sätt att arbeta i skolan. Introduktionen av IKT i en skolkontext kan ses som en förhandling mellan olika kulturer,⁴ då läraren ombeds att anpassa sin undervisning till en »invaderande« kulturs behov, det vill säga IKT-kulturens. Externa förväntningar från skolledare och politiker tycks vara den starkaste faktorn när lärare bestämmer sig för att använda ny teknologi i undervisningen.⁵ Att använda datorn som ett verktyg för att utveckla och höja

nivån på undervisningen tycks utgöra den svagaste faktorn.

Skolämnen är i olika utsträckning »inbäddade« i IKT.⁶ Inom vissa skolämnen betraktas IKT som en sorts »trojansk häst«,⁷ som står i konflikt med en djupt liggande »ämnesgrammatik«. Studier i USA, Kanada och Storbritannien visar att föreställningen om ämneskulturer har betydelse när det gäller lärares och elevers användning av IKT.⁸ Samtidigt för ungdomar med sig populär- och mediekulturella kunskaper och erfarenheter in i klassrummet och de specifika skolämnena. De lever i en multimedial kultur utanför skolan och brukar en mängd olika medieteknologier för olika ändamål och i olika kommunikativa situationer, där bilden, musiken och texten intar en framträdande plats,⁹ det vill säga en »screen culture« eller »media ecology«.¹⁰

Bruket av ny teknik och nya medier i skolan tycks i vissa avseenden leda till en pedagogisk förändring i motsats till vad exempelvis Cuban hävdar.¹¹ Överlappande kulturer och »ownership« leder till förändrade lärar- och elevroller.¹² Medieteknologin fungerar som en sorts vändpunkt, som ett resultat inte av en plötslig insikt, utan av en process eller omorientering i den pedagogiska praktiken.¹³ Likt reminiscenser från ett gammalt samhälle tycks dock samtidigt en sorts teknikfientlighet ligga inbäddad i den pedagogiska diskursen och skolans olika

ämnesparadigm. Det finns en tendens till att uppfatta det som har med ny teknik och nya medier att göra som något virtuellt och därmed inte verkligt, det vill säga som en verklighetsförlust.

Den här artikeln tar sin utgångspunkt i skolämnet svenska, som i allt högre grad står under inflytande av en digital medie- och skärmkultur och ställer frågan om vad detta har för betydelse för ämnets (1) innehåll och (2) undervisningsformer.

Skolämnet svenska

Skolan är intimt förbunden med äldre teknologier, eller 'traditionella verktyg', det vill säga papper, penna, bok, lärare, tavla, krita, lärobok, arbetsbok och taveludd i motsats till 'alternativa verktyg', som representeras av nya digitala medier.¹⁴ Om man ser keyboarden som en 1700-talsteknologi som angivit förutsättningarna för vad som är kunskaper och förmågor inom skolämnet musik under lång tid är det också lätt att i överförd mening tillämpa resonemanget på ämnet svenska och de föreställningar och värderingar som är förbundna med teknologierna papper, penna och bok.¹⁵ De representerar skrivandets »keyboard« och sätter gränserna för innehåll, arbetsformer och bedömningssystem i ämnet svenska.

Skriften är ett linjärt utsträckt medium, och böcker och föreläsningar är de mest karakteristiska exemplen på linjära medier. Båda har länge associerats med traditionella undervisningsmetoder och är skapade för att användas på ett förutbestämt och strukturerat sätt med liten möjlighet till användarflexibilitet.¹⁶ Denna teknologi gör undervisningspraktiken mycket till en individuell verksamhet. När man läser en skönlitterär bok skapar man egna och individuella förställningar och kognitiva strukturer av det som gestaltas i boken.¹⁷ Även skrivakten är en individuell verksamhet. Genom handstilen binds textprodukten nära till den individuella skribenten. Det föreligger samtidigt en

sorts finalitet i de produkter som blir resultatet av denna äldre analoga teknologi; de betraktas som färdiga i betydelsen färdiga att betygsättas, som är ett viktigt, kanske det viktigaste, motivet och drivkraften för allt arbete i skolan.

Mycket av den verksamhet som bedrivs inom ämnet svenska hämtar näring ur en romantisk föreställning om vad skrivande och läsande är.¹⁸ I detta rymms också föreställningen om autenticitet, det vill säga att texten som sådan, även om det rör sig om en skoluppgift, är unik och produkten av ett individuellt elevarbete. När andra elever eller läraren går in och har synpunkter på struktur och språk, sätts en sådan föreställning lätt i gungning.

Ett exempel hämtat från litteraturundervisningen i en engelsk skola visar att när man skiftar från boksida till skärm, förändras påtagligt en för all litteraturundervisning grundläggande entitet, nämligen »karaktären«, som med ny teknik i form av CD-ROM blir produkten av en kollektiv snarare än en individuell läsning.¹⁹ Spänningar uppstår lätt i modersmålsundervisningen också när det gäller att bedöma och betygsätta multimodala texter. Frågan många ställer är om vi ser slutet på skrivandet för hand när datorn används i skrivundervisningen.²⁰

Exempel på läs- och skrivundervisning med hjälp av ny teknologi och andra representationsformer kan vara digitala berättelser som byggs upp av muntligt berättande, bilder, skriven text, rörliga bilder och färger i olika multimodala kompositioner.²¹ Andra exempel är Ipodutsända litteraturcirkeldiskussioner, då eleverna lär sig att diskutera litteratur, liksom att spela in och sända ut materialet, eller bloggar på nätet där eleverna reflekterar över det de läst och lärt sig under en kurs.

IKT-verktyg ger möjligheter till en ny sorts skapande.²² När studenter använder IKT i undervisningen är de mer benägna att ta grammatiska risker, vilket bidrar till att de utvecklar sina språkkunskaper. Genom att arbeta med multimodala representationer av vokabulär

upptäcker studenterna lättare språkets underliggande strukturer och mönster, vilket bidrar till ökad språklig förståelse. IKT ger förutsättningar för en mer autentisk kommunikation utanför skolkontexten, vilket också skapar en medvetenhet om språklig stil och form. I vissa sammanhang bidrar IKT således till att »demokratisera« en aktivitet i den meningen att IKT möjliggör för elever att göra saker som de annars inte skulle vara kapabla att göra.²³

Teoretiska utgångspunkter

Utifrån Kuhns begrepp »paradigm« tänker jag mig ett skolämne i ett förhållandevis stabilt tillstånd, där ett visst innehåll, vissa metoder och teknologier premieras. Via ny teknik (IKT), politiska ambitioner och de nya medier barn och ungdomar växer upp med, utsätts ämnena för ett tryck. Stofffrängsel, innehållsförskjutningar och konflikter uppstår, vad Kuhn kallar »anomalier«, vilket kan leda till »paradigmatiska« förändringar.²⁴

Den här artikeln tar vidare sin utgångspunkt i ett medieekologiskt perspektiv. »Medieekologi« studerar och intresserar sig för hur olika former av kommunikationsmedier påverkar den mänskliga perceptionen, förståelsen, känslor och värderingar.²⁵ En mediemiljö är med en medieekologisk utgångspunkt ett komplext meddelandesystem, som påbjuder människan specifika sätt att tänka, känna och agera. Den strukturerar vad vi kan se och säga och därför också vad vi kan göra, tilldelar oss roller, uppmanar oss att spela dessa roller och anger vad vi tillåts och inte tillåts göra.

En viktig aspekt är antagandet att all mänsklig aktivitet medieras med hjälp av verktyg.²⁶ Förleden *medierande* står för en indirekt samhandling med omvärlden och för vår kontaktyta med en social omvärld, eller med ett modernare uttryck, gränssnittet mellan individ och

samhälle. Medierande redskap är resurser man använder för att delta i sociala praktiker och praktikgemenskaper. Olika läsinlärningsmetoder kan på motsvarande sätt ses som redskap som utvecklats i skolpraktiken. Även texter och genrer fungerar som medierande redskap, det vill säga vi måste lära oss att använda specifika genrer för att kunna delta i en viss social praktik. I ämnet svenska är »skoluppsatsen« exempel på en sådan genre.²⁷ Redskapen har också en kognitiv och en social aspekt, utformade under en viss tid inom en viss grupp. Därmed är de dynamiska och specifika för olika grupper, tider och sammanhang. I ämnet svenska är det av tradition de medierande redskapen i form av *fysiska hjälpmedel* eller *teknologier*, papper, penna och bok, som anger förutsättningar och sätter gränser för de »texter« elever kan producera och konsumera inom ämnets sociala praktik.

Från ett medieekologiskt perspektiv ger medierande redskap i *form av fysiska hjälpmedel* också förutsättningarna för samvaron i en social praktik. I sina olika verksamheter gör människan inte bara något med hjälp av teknologin, utan teknologin gör alltid också något med den som använder teknologin.²⁸ Det är inte den fysiska platsen, utan just informationsflödet och mediet som bestämmer mönstret för interaktionen. Det tryckta mediet kräver en speciell form av förmåga att avkoda, vilket innebär att den exploateras av en elit, menar Meyrowitz. Genom kontrollen över denna förmåga demonstreras och upprätthålls också kontrollen över vad som anses vara kunskap och förmåga. Förhållandet är annorlunda när det gäller elektroniska medier. På detta sätt skapar skilda teknologier olika maktförhållanden och hierarkier. Medierande redskap begränsar och styr på så sätt vårt handlande och tänkande. Redskap skapar både möjligheter och hinder.²⁹

Bernsteins koncept det 'heliga' och det 'profana', som han hämtat från Durkheim, kan användas för att analysera de sätt på vilka olika skolämnena står i förhållande till IKT och i hur

stor utsträckning ny teknologi influerat verksamheten i olika skolämnen.³⁰ Det 'heliga' rör det specifika i ett ämne som skiljer det från alla andra ämnen liksom de socialt diskursiva krav detta ställer på ämnet. Det profana förhåller sig till de kontextuella krav och tvång som ekonomiska kontexter påtvingar det heliga. Skolan är en institution, men kan också betraktas som ett medium eller verktyg bland andra för att överföra kulturella värden och kunskaper liksom av samhället betraktad nödvändig kunskap och nödvändiga förmågor.³¹ Skolan är med Bernsteins begrepp också ett »rekontextualiseringsfält«,³² vilket innebär att den verksamhet som bedrivs inom skolans ramar är flyttad från en kontext utanför skolan till skolan. När elever exempelvis skriver texter är det en verksamhet som till en del kan likna skrivverksamheten på en tidningsredaktion, i en skriftlig utredning av något slag vid en myndighet, eller det som en författare gör när han eller hon skriver för att bli publicerad via ett bokförlag, etc. I grunden är det dock något annat.

Lärandet i skolan ses vidare som situerat i ett sammanhang med överlappande kulturer, relaterade till influenser ovanifrån, utifrån eller underifrån.³³ Influenser ovanifrån är till sin karaktär normativa och innefattar allt från skolkulturer, ämneskulturer och nationella läroplaner till olika globala faktorer. Underifrån kommande influenser innefattar unga människors kulturer utanför skolan och ungas erfarenheter av lärande i informella sammanhang.³⁴ På detta sätt utvecklas lätt spänningar mellan den formella och informella undervisningen.³⁵

Nya och gamla medier interagerar med varandra under olika former, vilket sammanfattas i det så kallade »konvergensparadigmet«.³⁶ Konvergens verkar som en enande kraft men befinner sig alltid i ett dynamiskt förhållande till förändring. Eftersom ett medium både är teknologi och social praktik kan en medieomställning aldrig ignorera den kulturella dimensionen.

Studien

Den här artikeln, som ingår i forskningsprojektet »Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen« (ett VR-finansierat projekt under åren 2010–2013), bygger på en intervju med en svensklärare vid ett svenskt högstadium våren 2010. Intervjun är halvstrukturerad och rör frågor kring svenskämnets förhållande till ny medieteknologi. Svenskläraren Anna Danielsson har arbetat som lärare i cirka 20 år och har förutom svenska också engelska, finska och historia i sin ämneslärarexamen. Hon har sedan 2003 arbetat halvtid som lärare. Övrig tid har hon varit verksam i olika typer av utvecklingsarbeten.

Inledningsvis ber jag Anna Danielsson att på ett vitt papper rita en cirkel som ska motsvara innehållet i ämnet svenska. Jag ber henne också dela in cirkeln i de delar hon menar att ämnet innehåller och som hon undervisar i. Resultatet blir efter en stunds funderingar en cirkel som består av två lika stora halvor. I den ena skriver Anna Danielsson »läsa« och i den andra »skriva«. Anna Danielsson säger:

Det är väldigt svårt så där; alla moment ingår ju i varandra. Lika delar skulle det vara för mig. Då är det läsa och skriva. Det går som in i varann. Vi gör ju så mycket annat; kulturbesök och film. Renodlat är det väldigt svårt att säga.

Exempel på verksamheter som bedrivs i läsning innefattar bland annat vad Anna Danielsson kallar läsning av »noveller«, »klassiker« och »korta berättelser«. Inom skrivundervisningen skriver man »noveller« och i samband med det »läsbloggar till klassikerna«, som ofta redovisas muntligt. Detta är huvudkomponenterna.

Undervisningsupplägget i både skriv- och läsundervisningen blir ofta med hjälp av papper, penna och tavla, och när man exempelvis läser så kallade »klassiker«, ett begrepp vi inte närmare diskuterar, men som tycks innefatta läsning av kvalitetslitteratur av olika slag, kan det sträcka sig över en femveckorsperiod. Då

får eleverna också skriva en logg och något om karaktärerna i boken eller den känsla författarna förmedlar.

Det är särskilt inom skrivundervisningen Anna Danielsson ser möjligheter att använda den nya teknologin. Med hänvisning till en av lärarkandidaterna, som bloggar med eleverna kring det de läser, nämner Anna Danielsson just bloggen som ett sätt att utveckla svenskämnet. Syftet är att få upp »läsintresset«:

Många läser säkert rätt så mycket de här mellanstadieåren, men sedan när de börjar bli äldre så faller boken om man inte är väldigt intresserad. Att man på något sätt lyckas – att inte boken får en tönstämpel.

Boken har något, menar hon, som texter på Internet eller andra texter inte har; »det är en annan typ av kontinuitet i berättelsen«, menar hon.

Anna Danielsson vill inte tänka i antingen eller, utan snarare i både och, när det gäller teknologier i ett undervisningssammanhang. Det traditionella i skolan är att när man gör en skriftlig uppgift så skriver man för läraren. Men om man skriver bloggar kring sin läsning kan man få kommentarer från andra, menar hon. Då blir det mer på riktigt:

Det är alltid det här att om vi har jobbat med saker som ska publiceras eller som andra kan se då blir det mer på riktigt och höjer nivån. Så där får man ju en kvalitetsskillnad i arbetet, tror jag.

För Anna Danielsson kan berättandet i skolan innefatta både text, bilder och ljud. Hon nämner en kollega som arbetar med bilder och texter kombinerat. Det handlar om att eleverna får skriva texter till bilder. Det är hon tilltalad av och har själv försökt att utveckla varianter av detta. Men för att lyckas behövs ett annat sätt att organisera undervisningen på och därmed mera tid, menar hon.

Allt detta skapar dock sina speciella problem när det gäller att bedöma och betygsätta ett arbete, då det blir svårare att avgöra vem som gjort vad när eleverna arbetar tillsammans med

bilder och film. Anna Danielsson talar om »lärarsamvetet«, det vill säga lärarens ambition att vara rättvis och belöna den som bör belönas. Lösningen på problemet kan vara att låta eleverna komplettera med en skriven reflekterande text, som »stöttar helheten och visar vilka som har varit aktiva«. Utan denna reflekterande text kan det bli för subjektiva bedömningar, menar Anna Danielsson, som särskilt nämner elever som är mindre duktiga på att skriva, men som har »mycket berättande i sig«. Genom att få använda bilder i skolan och andra sätt och tekniker kan de tycka att skolan är mer meningsfull och de orkar slutföra sina arbeten.

Jag har en elev nu som jag speciellt tänker på har lite svårt att uttrycka sig både muntligt och skriftligt, men via bilder är väldigt duktig. Den eleven fick inte betyg till julen. Men när vi jobbade mycket med bilder och filmer så lämnade hon in på VG-nivå.

Lyckat exempel med ny teknologi

Som lyckade exempel med ny teknologi i undervisningen nämner Anna Danielsson särskilt när hon låtit eleverna göra multimodala produktioner i form av reklamfilmer, där bild, ljud och text samverkar. Hon säger sig ha jobbat mycket med film i undervisningen och funnit att om eleverna vet vad målet är och vilken tid som gäller, då blir det bra.

Ungdomarnas sätt att tänka är så annorlunda. På så sätt kan de få fram mycket mer värden i momenten som jag inte hade tänkt på som vuxen. Mest blommar de ut i samband med olika bilder och så där.

När man använder den äldre teknologin och det traditionella sättet att undervisa på så tänker sig eleverna ett specifikt svar som fröken vill ha svar på, resonerar Anna Danielsson. Med ett annat sätt att arbeta, exempelvis med ny teknologi, menar Anna Danielsson, finns det inte

något facit på samma sätt. Här tycks hon tänka sig att det sker en annan form av kunskapsbildning när man använder ny teknologi:

Där är det ju friare att tänka – det kanske inte blir så mycket prestationsångest plus att du har ditt sätt att tolka.

Det är visserligen skoluppgifter, menar Anna Danielsson, men det är inte så styrt och eleverna lär sig många olika saker i ett sådant projekt. När Anna Danielsson tänker på exempel då hon involverat ny teknologi och resultatet har blivit dåligt tänker hon särskilt på dålig planering och otur.

Inom läsdelen av svenskämnet är möjligheterna att använda ny teknologi mer begränsad, menar Anna Danielsson. När det gäller berättande texter tror hon att boken har en stark ställning, åtminstone, som hon säger, i skolan:

Som det känns nu, men jag hoppas på att jag har inte alltför rätt. Jag tror inte att frälsningen finns i de nya digitala medierna. Istället tror jag på nån typ av kombination.

Det är för Anna Danielsson inte minst en ekonomisk fråga:

Vi kan ju inte alla köpa läsplattor. Men skulle det i den bästa av världar så skulle möjligheterna vara oändliga.

Anna Danielsson tillstår att yngre lärare sannolikt kan inta en annan ståndpunkt. För henne handlar det om trygghet när hon inte alltför oreflektat ger sig hän åt den nya teknologins möjligheter. Arbetet med den nya tekniken har emellertid en dimension som är mycket positiv, menar Anna Danielsson, och det handlar då både om att eleverna kan mycket mer och om en förändrad lärarroll.

Jag har aldrig känt att jag tappat ansiktet, fast jag har känt att jag inte kan alla applikationer. Det är bara att säga, att det här är något som ni kan. Kan ni förklara hur ni gör och så. Så det är ganska öppet och ett roligt sätt att få kontakt med eleverna, tycker jag.

Ny teknologi skapar andra maktförhållanden i klassrummet, tycks Anna Danielsson mena, eftersom hon till en del tappat kontrollen över både innehållet i kunskapen och hanterandet av teknologin.³⁷ Olika teknologierna skapar olika maktförhållanden och hierarkier.

Det heliga

När Anna Danielsson reflekterar över vad det »heliga« i svenskämnet är utifrån hennes sätt att se på saken, säger hon först:

Ja, att kunna behärska olika former av läsning, översikt och så, de här olika lästeknikerna, förmågan att berätta skriftligt, ha koll på hur man på olika sätt kan göra sig förstådd, om jag vill skriva ett brev eller en novell eller informationsbroschyr. Dom färdigheterna, att kunna göra dig förstådd.

Sedan handlar det om att inte, som hon säger »tappa allt«, utan ha ett sunt förhållningssätt till detta nya. Initialt åtminstone, tycks hon tänka sig att det mesta av det innehåll som finns idag kommer att finnas kvar, fast i en ny förpackning. Hennes resonemang mynnar dock ut i ett konstaterande att allt kanske inte behöver vara kvar, till exempel de språkhistoriska delarna. Dessa kan eleverna tillgodogöra sig exempelvis på gymnasiet. Det är färdigheterna som är det viktigaste i ämnet svenska, menar hon. När Anna Danielsson skådar in i framtiden och försöker föreställa sig hur svenskämnet kommer att förändras under de kommande 10–20 åren i det nya medieteknologiska sammanhanget har hon svårt att vara konkret. Först av allt hoppas hon dock att skolorna då har tillgång till vad hon kallar »adekvat utrustning«. Hon konstaterar att det redan skett »en hel del« då alla lärare nu fått en egen dator och att det i den kommande ombyggnaden av skolan kommer att installeras projektorer i alla klassrum.

Diskussion

Utifrån den här och liknande studier är det tydligt hur den gamla teknologin, dvs. papper, penna och bok, fortfarande dominerar i svenskämnets pedagogiska diskurs, men också att nya teknologier på olika sätt gör sina inbrytningar.³⁸ Då bruket av IKT har vuxit fram utanför skolan finns det en inneboende spänning mellan IKT-stödd undervisning och traditionella sätt att undervisa, bedöma och examinera arbeten i skolan. Introduktionen av IKT i en skolkontext kan ses som en förhandling mellan olika kulturer, där den invaderade skolkulturen måste omdefiniera sina gränser.³⁹ Anna Danielssons erfarenheter kan ses som framsprungna ur sådana förhandlingar.

Anna Danielsson och hennes kolleger tycks dock vara beredda att i större utsträckning än vad som nu är fallet utveckla undervisningen med hjälp av ny teknologi. Hon klagar på att hon inte har tillgång till teknologin, men tillstår att skoledningen på olika sätt gör satsningar som gör den nya teknologin mer tillgänglig. Även om Anna Danielsson menar att det är svårt att dela upp ämnet svenska i rena skriv- och läsdelar, då de ofta, som hon ser på saken, går ihop, tänker hon sig dock svenskämnet uppdelat i två lika stora delar: en läs- och en skrivdel. Möjligheterna och viljan att integrera ny teknologi i undervisningen är Anna Danielsson mest tveksam till när det gäller läsdelen i svenskämnet. Boken eller codexen som teknologi representerar något »heligt« för Anna Danielsson. När Anna Danielsson särskilt framhåller bokens betydelse är det inte läsning i allmänhet som hon avser. Läsning av böcker är för henne intimt förbundet med vad hon kallar »klassiker« och »noveller«, det vill säga någon form av kvalitetslitteratur (kanon), som enbart med stora svårigheter och stora ekonomiska uppoffringar kan ersättas av läsplattor. Det är en uppdelning mellan fakta och fiktion som kan spåras tillbaka till romantiken.⁴⁰

Allt det som inte är läsning av skönlitteratur, faktaläsning, kan enligt samma resonemang med fördel dock läsas på en skärm. Hon menar

att sådana delar som språkhistoria inte längre är så viktiga att undervisa i. Föreställningen grundar sig på uppfattningen att eleverna klarar detta själva, men också på föreställningen att skolan i allt större utsträckning måste fokusera på vissa saker. Då blir det färdigheterna som betonas.

För Anna Danielsson är skrivdelen av svenskämnet mest lämpat för ny teknologi. Särskilt har hon uppmärksammat de möjligheter som bloggandet ger i ett undervisningssammanhang. Med hjälp av bloggar ser hon hur man kan skapa intresse för bokläsning, så att boken inte får en »töntstämpel«. Inom svenskämnet kan skriftkulturens traditionella dominans också brytas genom att låta eleverna framställa berättelser med hjälp av olika teknologier i olika multimodala konfigurationer. I Anna Danielssons sätt att resonera framstår detta som ett sätt att särskilt ge de svagare eleverna en bättre chans att hävda sig. Anna Danielsson tillstår att det finns problem när det gäller bedömningen av dessa berättelser, särskilt när det gäller att bestämma vem som gjort vad. Lösningen på problemet har varit att låta elever skriva en reflekterande text som tydliggör vem som har gjort vad i arbetet.

Anna Danielsson betonar i sammanhanget att ungdomarna tänker annorlunda och att man genom att använda ny teknologi därför får fram mycket mer av elevernas tänkande och därmed andra värden i ett moment som exempelvis skrivning. Det blir därmed också ett annat innehåll i undervisningen genom att eleverna inte uppmanas att söka svar som läraren i första hand vill ha. Det finns inget facit. Det blir friare att tänka och inte så mycket prestationsångest. Elevens egen tolkning blir betydelsefull. Anna Danielsson tycks mena att ny teknologi ger undervisningen nya värden och kunskap och att det är möjligt att generera något kvalitativt nytt och på den nya teknologins villkor, det vill säga nya förmågor med ny och annorlunda teknologi. Man övervinner med Demetriadis *et als* begrepp skolans »single context« för att etablera kontakter med lärandeaktiviteter utanför skolan, så kallade »multiple contexts of under-

standing«, och därmed också en högre form av tänkande, analys och syntes.⁴¹

Det lyckade exemplet Anna Danielsson nämner då ny teknologi använts i undervisningen gäller de reklamfilmer eleverna arbetat med. Eleverna blommar upp i mötet med bilder och det sker en utvidgning av rummet, då man når längre och därmed också nya grupper när man exempelvis kan publicera texter elektroniskt. Interaktiva medier lägger över initiativet på studenten eller eleven.⁴² En utvidgning av rummet innebär också att gränserna för skolans rekontextualiseringsfält utmanas och överskrids. Digital teknik ger i många olika avseenden möjligheter till en utvidgning av den pedagogiska diskursen.⁴³ Ny teknologi kan också bidra till en utvidgning av tiden i den meningen att ny teknik kan automatisera verksamheter som ger tid över till annat.

I de fall Anna Danielsson använder ny teknologi i sin undervisning är det uppenbart att den bryter upp det traditionella sättet att organisera svenskundervisning på, undervisningspraktiken, i korta sekvenser om 40–50 minuter. Ny teknologi kräver sammanhängande tid och en noggrann organisering av verksamheten. Anna Danielsson menar att man måste utveckla ett »sunt förhållningssätt« när det gäller den nya teknologin eller någon »typ av kombination«, vilket torde innebära att det nya och det gamla med fördel kan existera sida vid sida. Ny teknologi ger ingen total »frälsning«, som hon uttrycker det. Hon vill kombinera den gamla teknologin med det nya och anlägger på så sätt ett mediekonvergent perspektiv.⁴⁴ Konvergens uppmuntrar deltagande och kollektiv intelligens.⁴⁵ Istället för att tala om personliga medier borde vi tala om gemensamma medier, hävdar Jenkins.

Sammanfattning

Svenskämnet, liksom andra skolämnen, utsetts via den nya teknologin för olika former av tryck och konflikter, och vad Kuhn kallar »ano-

maler« uppstår, vilket leder till vad han kallar »paradigmatiska« förändringar inom ämnet.⁴⁶ Stoffträngsel tycks uppstå vad gäller exempelvis språkhistoria, som inte längre tycks ha sin givna plats i undervisningen. Av trängsel och tryck uppstår en vattendelare mellan faktaläsning och läsning av skönlitterär text, där faktaläsning med fördel går ihop med ny teknologi, medan läsning av skönlitteratur, inte bara kräver en gammal teknologi, den »heliga« codexen, utan också undervisning och bearbetning av olika slag. Det tycks som om just skönlitteratur representerar en annan och djupare form av kunskap och erfarenhet. Läsning av fakta kan överlämnas till eleverna själva. På detta sätt ser man hur epistemologin förändras: kunskap blir lätt liktydigt med information. Faktasökning på Internet kan samtidigt bidra med högre form av autenticitet när eleverna snabbt kan skaffa kringinformation och autentiska namn till de texter de skriver med hjälp av ny teknologi. Paradigmatiskt tycks en relativisering av kunskapsbegreppet, och därmed en annan epistemologi, vara för handen genom att läraren tillerkänner flera perspektiv relevans. Det är inte längre enbart vad skolan traditionellt står för, utan också elevernas perspektiv, som värderas och lyfts fram.

När elever i allt större utsträckning också ges möjligheter att framställa berättelser som inte enbart bygger på skriven text utmanas också den i skolan länge förhärskade skriftkulturen. Skriven text på en skärm ger andra förutsättningar för en utveckling av skriftens multimodalitet, då skriven text och andra modaliteter utvecklar olika sorts relationer och betydelser åt varandra. Den tvådimensionella texten i en bok är fixerad, medan text på skärmen inte bara ger möjlighet till tredimensionella framställningar, utan också är dynamisk med möjligheter till nya stilistiska och genremässiga val. Lanham talar om den tvådimensionella texten som »symbolisk« och den tredimensionella texten som »behavioral«, det vill säga i någon mening gestaltande.⁴⁷

Undervisningens disciplinerande funktion, vad gäller både det tillrättalagda skolinnehållet

i form av läroböcker och lärarens genomgångar, blir allt mindre vanlig i undervisningen när eleverna i mer tidsmässigt omfattande projektarbeten arbetar tillsammans i en sorts deltagande och kollektiv intelligens.⁴⁸ Undervisningen tycks allt mindre handla om att individuellt finna de rätta svaren och mera om att tillsammans med andra söka och problematisera. Med hjälp av ny teknologi erhålls därmed inte bara en högre kvalitet på undervisningen, utan också en mer effektiv undervisning.

När nya digitala medier kommer in i skolorna undervisningen tappar läraren delvis sin makt över undervisningen. På flera plan och av skilda orsaker utmanas på detta sätt skolans regulativa diskurs när undervisningen i större utsträckning kommer att styras av eleverna själva i samverkan med IKT och nya medier. Det innebär att skolan som institution med sina specifika roller, relationer, sociala rum och procedurer förändras och får nya innebörder och framträdelseformer när ny teknologi börjar användas i undervisningen.

1. Kirsten Drotner, *Medier och kultur: en grundbok i mediananalys och medieteorier*, övers. Stefan Sjöström, Lund: Studentlitteratur, 2000, Gunther Kress & Theo Van Leeuwen, *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, London & New York: Routledge, 1996.
2. Gunther Kress, *Literacy in the new media age*, London: Routledge, 2003.
3. OECD, *Learning to change: ICT in schools*, Paris, 2001.
4. S. Demetriadis, A. Barbas, A. Molohides, G. Palaigeorgiou, D. Psillos, I. Vlahavas, I. Tsoukalas & A. Pombortsis, »'Culture in negotiation': teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools«, i *Computers & Education*, 2003, s. 19–37.
5. Youngkyun Baek, Jaeyeob Jung & Bokyeong Kim, »What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample«, i *Computers & Education*, 2008, s. 224–234.
6. Rosamund Sutherland m.fl., »Design for learning: ICT and knowledge in the classroom«, i *Computers & Education*, 2004, s. 5–16.
7. John Olson, »Trojan horse or teacher's pet? Computers and the culture of the school«, i *Curriculum Studies*, 2000:1, s. 1–8.
8. Neil Selwyn, »Differences in educational computer use: the influence of subject cultures«, i *The Curriculum Journal*, 1999:1, s. 29–48, Ivor F. Goodson & J. Marshall Managan, »Subject cultures and the introduction of classroom computers«, i *British Educational Research Journal*, 1995:5, s. 613–628, respektive Sutherland m.fl., »Design for learning«, 2004, s. 5–16.
9. Keri Facer m.fl., *Screenplay: Children's Computing in the Home*, London: Routledge Falmer, 2003; Gunther Kress & Theo van Leeuwen, *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*, London: Arnold, 2001; Johan Elmfeldt & Per-Olof Erixon, *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*, Stockholm/Steag: Symposium, 2007.
10. Se Sonia M. Livingstone, *Young people and new media: childhood and the changing media environment*, London: Thousand Oaks, 2002, respektive Margaret Mackey, *Literacies Across Media: Playing the Text*, London & New York: Routledge Falmer, 2002.
11. Per-Olof Erixon, »School subject paradigms and teaching practice in primary and lower secondary Swedish schools influenced by ICT and media«, i *Computers & Education*, 2010, s. 212–221. För Cubans resonemang, se Larry Cuban, Heather Kirkpatrick & Craig Peck, »High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an Apparent Paradox«, i *American Educational Journal*, 2001:4, s. 813–834.
12. Bengt Olsson, »Social issues on music education«, i L. Bresler (red.), *The International Handbook of Research on Arts Education*, Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007.
13. Stephen Kerr, »Lever and Fulcrum: Educational Technology in Teachers' Thought and Practice«,

- i *Teacher College Record*, 1991:1, s. 114–134; Anders Marner, *Projekt, samverkan och IKT – ett bildperspektiv*, uu; Per-Olof Erixon, »School subject paradigms«, 2010.
- 14 May Britt Postholm, »The advantage and disadvantages of using ICT as a mediating artifact in classrooms compared to alternative tools«, i *Teachers and teaching: theory and practice*, 2007:6, s. 591.
 - 15 Jonathan Savage, »Pedagogical Strategies for Change«, I John Finney & Pamela Burnard, *Music Education with Digital Technology*, London: Continuum International Publishing Group, 2007, s. 142–155.
 - 16 Ute Kraidy, »Digital Media and Education: cognitive impact of information visualization«, i *Journal of Educational Media*, 2002:3.
 - 17 Carey Jewitt, »The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English«, i *Visual Communication*, 2002:2, s. 171–195.
 - 18 Per-Olof Erixon, *Drömmen om den rena kommunikationen*, Lund: Studentlitteratur, 2004; Elmfeldt & Erixon, *Skrift i rörelse*, 2007.
 - 19 Carey Jewitt, »The move from page to screen«, 2002.
 - 20 Sasha Matthewman, »What Does Multimodality Mean for English? Creative Tensions in Teaching New Texts and New Literacies«, i *Education, Communication & Information*, 2004:1, s. 153–176; N. Mogeys, G. Sarab, J. Haywood, s. van Heyningen, D. Dewhurst, D. Hounsell & R. Neilson, »The end of handwriting? Using computers in traditional essay examinations«, i *Journal of Computer Assisted Learning*, 2007, s. 39–46.
 - 21 Sara B. Kajder, »Bringing New Literacies into the Content Area Literacy Methods Course«, i *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2007:2, s. 92–99.
 - 22 Sutherland m.fl., »Design for learning«, 2004, s. 5–16.
 - 23 Ibid., s. 5–16.
 - 24 Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago, 1962.
 - 25 Neil Postman, »The Reformed English Curriculum«, i A.C. Eurich (red.), *High School 1980: the Shape of the Future in American Secondary Education*, 1970.
 - 26 James V. Wertsch, *Voices of the Mind: a Socio-cultural Approach to Mediated Action*, London: Harvester, 1991.
 - 27 Erixon, *Drömmen om den rena kommunikationen*, 2004; Elmfeldt & Erixon, *Skrift i rörelse*, 2007; Kjell Lars Berge, *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*, Landslaget for norskundervisning, Lillehammer: (LNU)/Cappelen, 1988; Kjell Lars Berge, *Tekstnormers diakroni: noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*, Stockholm: Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, 1990; Kjell Lars Berge, »Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools«, i *Written Communication*, 2002:4, s. 458–492.
 - 28 Joshua Meyrowitz, *No Sense of Place: the impact of electronic media in social behavior*, New York: Oxford University Press, 1985/1986.
 - 29 James V. Wertsch, *Mind as action*, New York: Oxford University Press, 1998, s. 38 ff.
 - 30 Peter John, »The sacred and the profane: subject sub-culture, pedagogical practice and teachers' perceptions of the classroom uses of ICT«, i *Educational Review*, 2005:4.
 - 31 Gavriel Salomon, »It's not just the tools, but the educational rationale that counts: invited keynote address at the 2000 Ed-Media Meeting, Montreal, 28/6 2000. Hämtat från <http://www.aace.org/conf/edmedia/00/salomonkeynote.htm>
 - 32 Basil Bernstein, *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*, rev. ed., London: Lanham, Rowman and Littlefield, 1996/2000.
 - 33 R Dale, S. Robertson & T. Shortis, »'You can't not go with the technological flow, can you?'. Constructing 'ICT' and 'teaching and learning'«, i *Journal of Computer Assisted Learning*, 2004, s. 456–470.
 - 34 Jfr Keri Facer m.fl., *Screenplay: Children's Computing in the Home*, London: Routledge Falmer, 2003; Elmfeldt & Erixon, *Skrift i rörelse*, 2007.
 - 35 Olsson, »Social issues on music education«, 2007.
 - 36 Henry Jenkins, *Konvergenskulturen: där nya och gamla medier kolliderar*, Göteborg: Daidalos, 2008.
 - 37 Joshua Meyrowitz, *No Sense of Place: the impact of electronic media in social behavior*, New York: Oxford University Press, 1985/1986.

38. Erixon, School subject paradigms and teaching practice in primary and lower secondary Swedish schools influenced by ICT and media, 2010, s. 1 212–1 221.
39. Demetriadis m.fl., »'Culture in negotiation'«, 2003, s. 19–37.
40. Lionel Gossman, »History and Literature. Reproduction or Signification«, i Robert H. Canary & Henry Kozicki (red.), *The Writing of History: Literary Form and Historical Understanding*, The University of Wisconsin Press, 1978, s. 3 ff.
41. Demetriadis m.fl., »'Culture in negotiation'«, 2003, s. 19–37.
42. Kraidy, »Digital Media and Education«, 2002.
43. Pamela Burnard, »Creativity and Technology: Critical Agents of Change in the Work and Lives of Music Teachers«, i John Finney & Pamela Burnard, *Music Education with Digital Technology*, London: Continuum International Publishing Group, 2007.
44. Jenkins, *Konvergenskulturen*, 2008.
45. Ibid.
46. Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed., Chicago: University of Chicago Press, 1968.
47. Richard A. Lanham, »What's Next for Text?«, i *Education, Communication & Information*, 2001:1, s. 15–36.
48. Jenkins, *Konvergenskulturen*, 2008.

Nyckelord: IKT, skärmkultur, modersmålsundervisning, paradigm

Keywords: ICT, screen culture, mother tongue education, paradigm

Summary

School Subject Paradigms and Teaching Practices in the Screen Culture

Like many other countries, Sweden has invested heavily in new technologies and new media in school. An advanced ICT use is assumed to lead to an educational change and improve teaching. But, the incorporation of ICT differs from subject to subject. Such aspects have so far been essentially neglected in research on ICT in a pedagogical discourse. School subjects have their own universal and characteristic structures, which may be of great importance for how ICT can be integrated. School subjects are in varying degrees and in different ways in accordance with ICT. This article takes its point of departure in the school subject Swedish, which is increasingly under the influence of a digital media and screen culture. The result shows that the subject paradigm is challenged by new technology, which could lead to a »paradigmatic« change. This article, which is based on a pilot study in a bug research project called »School subject paradigms and teaching practices in the screen *culture*«, puts the question of what this may entail for the (1) content and (2) teaching methods in the school subject Swedish. The results show that new technology destabilizes the subject paradigm and challenge the pedagogical discourse.

Per-Olof Erixon
 Estetiska ämnen
 Umeå universitet
 per-olof.erixon@estet.umu.se



»ALL PEDAGOGISK KONST ÄR DÅLIG KONST – OCH ALL GOD KONST ÄR PEDAGOGISK«

Lennart Hellsing i Skolradion

av Ulf Boëthius

Att Lennart Hellsing är en konstnärlig förnyare är väl känt. Med honom nådde 1940-talets litterära uppror även barnkammaren – han var ju själv en av decenniets nya unga poeter. Men förnyelsen var inte bara estetisk utan också pedagogisk. Hellsing hade en ny och modern syn på barnet och barndomen. Han släppte lös det fria, glada och lekande barnet samtidigt som han placerade Krakel Spektakel och Kusin Vitamin i en modern stadsmiljö med bilar, varuhus och flygplan – inte i Anna Maria Roos lantliga Sörgården eller Astrid Lindgrens idylliska Bullerby.¹

»All pedagogisk konst är dålig konst – och all god konst är pedagogisk«, skrev Hellsing i en ofta citerad aforism. Det pedagogiska fick inte bli huvudsaken. Annars hade han ingenting emot att uppfostra – om det skedde med den goda konstens hjälp. Den uppfostran han ville ge var i första hand estetisk. Målet var att »aktivera barnens skapande krafter och lära dem utvinna glädje ur sin tillvaro«, skrev Hellsing när han 1963 sammanfattade sitt program i *Tankar*

om barnlitteraturen.² Liksom en gång romantikens pedagoger sköt han känslan och fantasin i förgrunden.

Särskilt prisade han den glädje som melodier, klanger och rytmer kunde ge. Rim och ramsor är väsentliga för vår lyckokänsla och hjälper oss att hålla vår glädje vid liv, skrev Hellsing.³ I bakgrunden fanns upplevelsen av andra världskrigets grymheter och den under efterkrigstiden vanliga föreställningen att om barnen blev glada och lyckliga skulle något liknande aldrig ske igen.⁴

Hellsing tog således avstånd från den konst som ställde sig i pedagogikens tjänst. Ändå har han själv skrivit en lång rad texter av just det slaget. Han var nämligen under 1950-talet en synnerligen flitig medarbetare i Skolradion.⁵ Under de sju åren mellan 1953 och 1960 gjorde han inte mindre än elva skolradioprogram. I själva verket fanns det ingen annan barnlitteraturförfattare som skrev så mycket för Skolradion som Hellsing. Man mötte honom också under Skolradions sångstunder där hans

visor i slutet av 1950-talet framfördes oftare än någon annan författares.⁶

Hur gick detta ihop med det uppfostringsprogram som Hellsing utvecklade i *Tankar om Barnlitteraturen*? Om han ansåg att all pedagogisk konst blev dålig konst – hur kunde han då bli medarbetare i Skolradion? Och hur gick det med ambitionen att med konstens hjälp ge barnen glädje och levnadslust när han iklädde sig rollen som skolmagister? Att besvara dessa frågor är huvudsyftet med den följande uppsatsen. Men låt oss först undersöka hur 1950-talets skolradio såg ut.

Skolradion – en spjutspets mot det moderna

Skolradion hade startat sin verksamhet i slutet av 1920-talet och var under 1950-talet väl etablerad. Den hade redan från början något nytt och modernt över sig. Skolradion var tänkt som ett komplement till den vanliga skolundervisningen men den skulle också förnya och vitalisera denna. Avsikten var att »stimulera undervisningen genom att tillföra skolorna nya personligheter, nya tankar och nya ord«. Här kunde endast »en elit av pedagoger« komma ifråga, deklarerade ecklesiastikminister Arthur Engberg.⁷

Skolradion samarbetade nära med Skolöverstyrelsen. Man vände sig till både läroverken och folkskolorna men eftersom de högre skolorna inte var så intresserade blev folkskolebarnen snart den viktigaste målgruppen. I folkskolorna gällde 1919 års läroplan ända fram till mitten av 1950-talet. Det var en för sin tid mycket progressiv läroplan som lade stor vikt vid självverksamhet och demokratisk fostran. Undervisningen borde inte bara aktivera eleverna utan också knyta an till deras egna erfarenheter. Men det dröjde länge innan dessa

tankar fick något större genomslag i praktiken. Skolradion blev ett viktigt medel att påskynda förnyelsen.⁸

1940-talets stora skolutredningar betonade Skolradions roll som pedagogisk förnyare. Utredarna underströk att aktivitetspedagogiken skulle ställas i centrum. Programmen (som redan från starten åtföljdes av programhäften) borde »förberedas och efterföljas av elevernas självständiga arbete i anslutning till programhäftets texter, bilder, litteraturanvisningar och arbetsuppgifter«. ⁹ Men förnyelsen skulle inte bara vara pedagogisk. Skolradion borde också bidra till moderniseringen och uppbyggnaden av det svenska folkhemmet – Alva Myrdal var karakteristiskt nog en av ledamöterna i 1946 års skolkommission. Målet var att fostra aktiva, samarbetande och demokratiska människor.¹⁰

Hellsing gjorde sin entré i Skolradion under en period då man sände fler program än någonsin. Kvantitativt sett var 1950-talet Skolradions gyllene ålder. Antalet program ökade lavinartat redan under 1940-talets sista år, från 119 läsåret 1947/48 till 229 1949/50. Under de följande åren steg siffran ytterligare: 1957 sände man inte mindre än 288 skolradioprogram. Samtidigt blev lyssnarna allt fler. I slutet av 1940-talet räknade man med att 80 % av alla folkskolebarn lyssnade på skolradioprogrammen.¹¹

Länge riktade man sig huvudsakligen till folkskolans högre klasser. Först under 1940-talet började man göra program även för småskolan. Från vårterminen 1947 fick klasserna ett och två ett särskilt skolradiohäfte.¹² Som vi skall se var det till dessa klasser som Hellsings program i första hand vände sig.

Programformer och programmakare

I Skolradions barndom var föredraget den vanligaste programformen. Men i och med att

folkskolebarnen blev den viktigaste målgruppen fick föredragen stryka på foten för dramatiseringar av olika slag. Detta blev än viktigare när man på 1940-talet också började vända sig till de allra yngsta eleverna. Skolradions programutbud kom nu att domineras av hörspel, intervjuer, dialoger och reportage.¹³ Detta hade också att göra med att man gärna ville att barn skulle medverka i programmen – barn kunde ju inte hålla föredrag.¹⁴ Hörspelen kom att bli en av de mest uppskattade programformerna och utgjorde i början av 1950-talet ungefär en femtedel av programmen.¹⁵

Till en början var det mest professorer och lektorer som gjorde programmen men när antalet föredrag sjönk ryckte andra kategorier fram. Inte minst folkskollärarna, som i slutet av 1930-talet utgjorde nästan en fjärdel av programmakarna. Under 1950-talet skapades ett stort antal av programmen av Skolradions egen personal.¹⁶ Men även ämnesexperter av olika slag anlätades. Barnlitteraturförfattarna tycks dock ha varit ganska få – trots att Skolradions chefer gärna ville att hörspelen skulle skrivas av sådana.¹⁷

Den manliga dominansen bland programmakarna var massiv. Kvinnorna stod under 1930-talet bara för några få procent av utbudet och gjorde i allmänhet endast program i gymnastik och sång, inte i läsämnen. Under 1950-talet blev mansdominansen ännu starkare, inte minst när det gällde Skolradions ledning. De flesta programmen handlade dessutom om pojkar.¹⁸

Som framgår av Skolradions brev till Hellsing beställde man ofta program och föreslog dessutom ämnen.¹⁹ Man hade utarbetat särskilda anvisningar för manusförfattarna.²⁰ Men programcheferna var också öppna för manusförfattarnas egna förslag. Programmen presenterades i skolradiohäftena innan de sändes. Efter sändningen fick man feedback genom att ett hundratal lärare runt om landet mot viss betalning fyllde i ett frågeformulär som de sände in till Skolradion.²¹

Hellsing i Skolradion

Hellsing hade länge medverkat i barnradion.²² Att han i början av 1950-talet också tog klivet över till Skolradion berodde på kontakten med kompositören och trubaduren Lille Bror Söderlundh. Denne hade redan medverkat där. 1952 fick han en förfrågan av skolradiochefen Gustaf Ögren om ytterligare ett program, »en ny musiksaga eller liknande».²³ Denna gång bad Söderlundh Lennart Hellsing (som han kände sedan slutet av 1940-talet) att skriva manus. Resultatet blev »musiksagan» *Man bygger ett hus*, som sändes första gången den 27 januari 1953.²⁴

Men varför tackade Hellsing ja? Mot bakgrunden av hans kritiska inställning till den konst som ställde sig i pedagogikens tjänst kunde man snarast vänta sig att han skulle tacka nej till att medarbeta i Skolradion. Pengarna spelade säkert en viss roll.²⁵ Men en annan orsak var troligen att Hellsing var mera intresserad av att fostra och undervisa än hans förakt för »pedagogisk konst» gav sken av.

I *Tankar om barnlitteraturen* slog Hellsing fast att barnlitteraturen var ett »uppfodringsmedel». Barnlitteraturen hade, fortsatte han, fyra huvuduppgifter. Den allra viktigaste (och enligt Hellsing den enda som hade något med konst att göra) var att aktivera barnens livskänsla. Men de tre övriga uppgifterna var också centrala: att lära barnet att behärska språket, »orientera barnet i tiden och rummet» samt »bygga upp önskvärda föreställningar om den enskildes förhållande till sin omgivning».²⁶ Mot denna bakgrund är det lättare att förstå att Hellsing tackade ja till att medverka i Skolradion. Även om han satte estetisk uppföstran i första rummet hade han inget emot att fostra också på andra sätt.

Kanske fanns det ett skäl till. Skolradion ville inte bara ge nyttiga kunskaper – även om denna ambition ofta sköts i förgrunden. Eleverna borde också få estetiska upplevelser. Detta gällde särskilt de allra minsta barnen – den publik som Hellsing i första hand riktade

sig till.²⁷ Det var skolradiochefen själv som ville ha en musiksaga. Enligt Hellsing fick han och Söderlundh fria händer.²⁸ Hellsing kan ha sett en möjlighet att med Skolradions hjälp nå ut till alla landets skolbarn med sitt estetiska uppfostringsprogram.

Under de följande åtta åren gjorde Hellsing ytterligare tio skolradioprogram.²⁹ Två hade samma praktiska inriktning som *Vi bygger ett hus* – här fick man lära sig hur man gör en tidning respektive sköter en affär. I ett fjärde program diskuterade man hur barnen skulle hantera sina fickpengar. Ett femte program undervisade om skrivkonsten och i ett sjätte får man jorden runt på 20 minuter – samtidigt som resenärerna får höra musik från olika länder. Tre andra program tar upp eldens, vattnets och luftens betydelse för våra liv medan ett annat liknande program handlade om tiden. Det elfte och sista programmet, *Vikingaspel*, tycks ha haft vikingar som tema.³⁰

Ämnesvalen var i linje med vad som brukade sändas i Skolradion under 1950-talet. Hellsing samarbetade nära med Skolradions ledning och verkade känna till repertoaren.³¹ Det var Gustaf Ögren själv som tagit initiativet till det som blev *Man bygger ett hus* och även förslaget att göra ett program om elden (*Det brinner en eld*) kom från Skolradion.³²

Genremässigt var programmen hörspel, de flesta av typen musikberättelser. Majoriteten har en didaktisk struktur med en vuxen som antingen fungerar som ensam undervisande berättare eller samtalar med ett eller flera barn. Endast två program var konstruerade som teaterpjäser med flera olika roller.³³

Alla programmen hade en tydligt didaktisk inriktning. Allra mest undervisande var kanske de tre program som Hellsing gjorde ensam, utan att samarbeta med någon musiker: *Jorden runt på 20 minuter*, *Med hand å penna* samt *Fickpengarna*. I *Med hand å penna* är det uttryckligen en »Magister« som berättar. Men i åtta av de elva programmen samarbetade Hellsing med olika kompositörer. Lille Bror

Söderlundh var hans viktigaste samarbetspartner med fem program, medan Gunnar Hahn, Erland von Koch samt William Lindh gjorde musiken till var sitt.

De flesta av Hellsings elva program vände sig till eleverna i småskolan. Bara tre program sändes uteslutande för klasserna tre och fyra. Programmen anknöt i regel till olika skolämnen – vilka angavs i skolradiohäftena. *Man bygger ett hus* och *Vårt dagliga blad* kopplades således till skolämnet »Musik« medan *Med hand å penna* fördes till »Hembygdsundervisning, geografi och naturkunnighet«. Majoriteten av Hellsings program saknade dock ämnesrubriker. Orsaken var att sådana inte förekom i skolradiohäftena för klasserna ett och två. I praktiken hade de program där Hellsing samarbetade med olika musiker en dubbel ämnes-tillhörighet. *Man bygger ett hus* presenterades som en »musiksaga« men var samtidigt en »hembygdslektion«.³⁴

En musiksaga om den nya tiden

Utrymmet medger inte att jag här granskar alla Hellsings skolradioprogram. Jag väljer ett enda, musiksagan *Man bygger ett hus*. Det är hans allra första program och det första av hans samarbeten med Lille Bror Söderlundh. *Man bygger ett hus* är typiskt för den majoritet av programmen som utgörs av musikberättelser och dessutom ett av Hellsings mest ambitiösa program. Det söker i högre grad än de flesta andra utnyttja radiomedietts olika möjligheter. Inte bara sång och musik utan också ljud av olika slag spelar en framträdande roll. Programmet har dessutom både tematiskt och estetiskt en mycket modern framtoning.

Två frågor kommer att ställas i centrum. Den ena gäller Hellsings roll som undervisare i Skolradion. Levde han upp till Skolradions strävanden att representera det som var nytt och

framåtpekande, såväl ämnesmässigt som pedagogiskt? Den andra frågan gäller Hellsings eget uppfostringsprogram. Hur gick det med det när han iklädde sig rollen som skolmagister? Kunde han inom Skolradions ram förverkliga ambitionen att aktivera barnens livskänsla, få dem att känna glädje och levnadslust? Den följande analysen av *Man bygger ett hus* utgår dels från det bevarade manuskriptet och dels från en inspelning av programmet från den 14 oktober 1958 – alltså drygt fem år efter det att programmet sändes första gången. Inspelningen avviker på vissa punkter från manuskriptet och det är inte säkert att det lät på det sättet när programmet sändes första gången.

Man bygger ett hus levde i flera avseenden upp till Skolradions ambition att representera det som var nytt och framåtpekande. Hellsings hörspel var en modern saga som speglade den verklighet där barnen själva levde.³⁵ Sådana sagor hade Hellsing redan berättat i sina barnböcker. Nu skrev han en musiksaga av samma slag. Men *Man bygger ett hus* var i vissa avseenden ännu modernare än böckerna. Hellsing nöjde sig här inte med att spegla den nya tiden, han lät moderniseringen bli själva ämnet. Musiksagan handlar ju om hur man bygger ett stort hyreshus – vi får följa hela processen från det att man stakar ut tomten till dess att familjerna så småningom flyttar in. Och det är ett mycket modernt hus man bygger. Lägenheterna får inte bara badkar, dusch och toalett utan också parkettgolv och telefoner.

Ämnesvalet var tidstypiskt. Under efterkrigstiden återupptogs det arbete med att göra Sverige till ett modernt folkhem som inleddes under 1930-talet. Många saknade fortfarande elektricitet och fick hämta vatten ute på gården. Badkar och dusch tillhörde ovanligheterna. Men under 1950-talet sköt bostadsbyggandet fart samtidigt som en rad utredningar föreslog åtgärder mot fattigdom och trångboddhet. Betänkandet *Samhället och barnfamiljerna* konstaterade 1955 att Sverige nu låg i täten när det gällde modernt bostadsbyggande.³⁶

Skolradion skulle inte bara delta i detta moderniseringsarbete utan också ge eleverna inblickar i vad som pågick. *Man bygger ett hus* var bara ett i en lång rad skolradioprogram som under 1950-talet återspeglade den bostadsmässiga förnyelsen i Sverige.³⁷ Men i ett avseende var Hellsings program föga modernt. Det gäller synen på manligt och kvinnligt. De som deltar i byggandet av huset är alla män. I den mån kvinnor överhuvudtaget förekommer tilldelas de mycket traditionella roller. Flickor plockar blommor medan pojkarna bygger kojor och leker indianer och vita. När vuxna kvinnor skymtar är det enbart i rollen som fruar som sopar och bonar golv.³⁸

Hellsings könskonstruktioner avvek dock inte mycket från andra programmakares.³⁹ *Man bygger ett hus* var ett barn av sin tid. Efterkrigstiden innebar i många länder en tillbakagång för jämställdhetssträvandena. Kvinnorna, som under kriget ofta tagits i anspråk även inom traditionellt manliga yrken, tvingades nu tillbaka till hemmen. Femtiotalet blev den feminina mystikens tid, för att tala med den amerikanska författaren Betty Friedan. Kvinnans huvuduppgift blev att tillfredsställa mannens och barnens behov.⁴⁰ I Sverige talade Alva Myrdal och Viola Klein om kvinnans dubbla roller.⁴¹ Kvinnan skulle yrkesarbeta – men samtidigt ha kvar huvudansvaret för hemmet och barnen. Det skulle dröja ända till Eva Moberg och 1960-talets kvinnorörelse innan man gjorde upp räkningen med den idén.⁴²

Man bygger ett hus och den nya sakligheten

Man bygger ett hus flödar av entusiasm över det moderna projektet och dess strävan att underkva naturen. Tonen är husbygget igenom oföränderligt munter, optimistisk och moderni-

tetsbejakande. Detta gäller inte bara berättaren utan också den då och då framträdande gosskören. I dess sånger hyllas moderniseringen och arbetarnas kollektiva ansträngningar på ett sätt som ibland kan föra tankarna till mellankrigstidens socialistiska kampdikter:

Sten på sten på sten på sten
härligt att mura i solens sken
bruk emellan och mera sten –
börjar det regna och himlen blir grå
murar vi lika muntert ändå.

/.../

Sten på sten på sten på sten
hedervärd är vår näringsgren
att bygga ett människohem av sten
våningar blir det för en och för var
syster och broder och mor och far.

Men det är barnröster vi hör och sången riktar sig till skolbarn. Det som Hellsing och Söderlundh tar spjörn mot är inte kampdikterna i *Stormklockan* eller *Brand*.⁴³ Dialogen gäller i stället mellankrigstidens tyska musikteater för barn. Tonen påminner till exempel om Bertolt Brechts lärostycke *Der Lindberghflug* (1929), som handlade om Charles Lindberghs berömda flygning över Atlanten. Här finns samma entusiasm inför moderniseringen och samma lovsånger till det kollektiva arbetet som i *Man bygger ett hus*. Även *Der Lindberghflug* var en musiksaga för barn, gjord direkt för radio.

Nu var det nog inte just *Der Lindberghflug* som *Man bygger ett hus* befann sig i dialog med. Brecht var inte den ende som ägnade sig åt musikalisk bruksteater för barn i mellankrigstidens Tyskland. Denna teaterform upplevde en högkonjunktur under 1920-talets sista år. Den utgjorde en del av »die neue Sachlichkeit«, den tyska motsvarigheten till den svenska funktionalismen. De nysakliga kompositörerna bejakade moderniteten. De ville demokratisera (och förenkla) musiken, nå en bred och oskolad publik (även barn) med musikstycken som hade ett bruksvärde (och inte bara var ett es-

tetiskt självändamål). Samtidigt ville de bryta ned gränsen mellan musiker och publik: publiken skulle inte sitta passiv utan delta i det musikaliska framförandet.⁴⁴

En av den nya saklighetens musikaliska centralgestalter var Paul Hindemith.⁴⁵ Hindemith komponerade musik till ett par av Brechts lärostycken, bland annat *Der Lindberghflug*. Men han gjorde 1930 också ett didaktiskt sångspel för barn, *Wir bauen eine Stadt* (med text av Robert Seitz). *Wir bauen eine Stadt* (som också sändes i den tyska radion) skulle sjungas av barn. Huvudsyftet med sångspelet var att lära de deltagande barnen sjunga.⁴⁶

Det var detta didaktiska sångspel som Hellsing och Söderlundh hade i tankarna när de gjorde skolradioprogrammet *Man bygger ett hus*.⁴⁷ Redan titeln påminner om Hindemiths. I *Wir bauen eine Stadt* finns dessutom samma entusiasm för det nya och moderna som i *Man bygger ett hus* och även hos Hindemith är det glada byggandet någonting som utförs av ett kollektivt »vi«. Till och med det gemensamma murandet i Hellsings visa har sin motsvarighet hos Hindemith:

Här bygger vi vår egen stad,
det ska bli världens bästa stad,
den finaste som någon sett.
Vi flyttar hit med hinkar och spadar
och hästar och kärror och dockor och bilar
ja, allting som vi äger tar vi med oss hit.
/.../
Ger ni oss stenar, ger vi er sand
Hämtar ni vatten, rör vi cement
/.../.⁴⁸

Samtidigt finns det viktiga skillnader mellan Hellsings och Söderlundhs skolradioprogram och Hindemiths sångspel. *Wir bauen eine Stadt* var i första hand tänkt som ett slags arbetsmaterial för att lära barn att sjunga. Hindemith skrev i en kommentar att man gärna fick stryka vissa avsnitt om man ville – och även lägga till både scener och musik.⁴⁹ Hellsings senare tankar om barnlitteraturen som en »leksakslåda« fanns redan hos den tyske kompositören.⁵⁰

Men *Man bygger ett hus* var inte tänkt som en leksakslåda. Hellsing och Söderlundh ville inte lära eleverna att sjunga, de ville med musikens hjälp lära ut hur man bygger ett hus. Barnen uppmanades ingalunda att sjunga med – sångtexterna fanns inte ens i skolradiohäftet. Det finns också en annan viktig skillnad. I *Man bygger ett hus* är det en vuxen som berättar om hur riktiga byggarbetare bygger ett hus. Barn uppträder bara i körsångerna. I *Wir bauen eine Stadt* förekommer det däremot inga vuxna alls. Det är inte bara barn som framför sångspelet, barnen bygger också staden själva och det är de som ensamma skall styra den. »Hos oss har de vuxna inget att bestämma. / Bara barn har röst-rätt i vår stad.«

Hindemiths sångspel fungerar som barnens inskolning i ett vuxenliv som aktivt deltagande och demokratiska samhällsmedborgare. Denna demokratiska dimension saknas i Hellsings och Söderlundhs skolradioprogram, som är mera traditionellt faktaförmedlande. Det är bara i sångpartierna som det nysakliga barnkollektivet från *Wir bauen eine Stadt* skymtar.

Hellsing som skolradiopedagog

Man bygger ett hus har en mycket didaktisk uppläggning. Hellsings berättare lär detaljerat ut hur man bygger ett hus, alltifrån det att man mäter upp tomten, hugger ner skogen och gräver med grävskoporna. Man pumpar vatten, spränger berg och bygger formar som man skall gjuta grunden i – ja, lyssnarna får också lära sig hur man blandar cement, sand och vatten. Plåtslagarna arbetar med »skoningar« och när murarna skall torka använder sig byggarbetarna av »galtar« – små koleldar i burar av järn. Vi får följa byggnadsprocessens olika faser ända till dess att tapetserna avslutar det hela (»smack, smack, smack, mera klister«) och hyresgästerna kan flytta in.

Hur ser då Hellsings undervisningsmetod ut? Skolradion skulle ju gå i spetsen för den pedagogiska förnyelsen av den svenska skolan. Bland annat förväntades medarbetarna använda sig av den aktivitetspedagogik som vid denna tid var de progressiva pedagogernas ledstjärna.⁵¹

Men *Man bygger ett hus* tillämpar inte den aktivitetspedagogik som man mötte i skolan. Programmets uppläggning påminner snarast om det traditionella föredragets. Ensam berättare för ordet, ledsagad av sång-, musik- och ljudillustrationer. *Man bygger ett hus* uppmanar varken till självverksamhet eller till samarbete med andra, inte heller vädjar programmet till elevernas egna erfarenheter. Eleverna tilltalar över huvudtaget inte – det går inte att hitta ett enda du i texten och inte heller något ni.⁵² Lika osynliga är lyssnarna i skolradiohäftet. Vanligen innehöll detta arbetsuppgifter, men inte denna gång.⁵³

Men likgiltigheten för lyssnarna är bara skenbar. I själva verket dekonstruerar Hellsing det traditionella föredraget. Programmet är i högsta grad aktiverande – men det är inte fråga om vanlig aktivitetspedagogik. I *Man bygger ett hus* handlar det om inre aktivering, inte yttre. Hellsing och Söderlundh arbetar som konstnärer, inte som lärare. Vi får inga arbetsuppgifter när vi går ut från en konsert, vi behöver i allmänhet inte svara på frågor när vi har läst färdigt en bok eller betraktat en tavla. Ändå känner vi oss inte passiviserade – om det är bra konst, vill säga. Den goda konsten sätter våra känslor och tankar i rörelse samtidigt som den får oss att drömma och fantisera. Enligt Hellsing fyller den oss också med glädje och livslust. Det var en pedagogik av detta slag som tillämpades i *Man bygger ett hus*.

I det följande skall vi undersöka hur han gick till väga. I centrum står Hellsings manuskript, men vi skall också diskutera ljuden, musiken och sånginslagen i den bevarade inspelningsen från 1958.

Dramatiserande grepp

Hellsing låter husbygget bli en dramatisk berättelse med en början, en mitt och ett slut. Redan denna konstruktion var ett aktiverande grepp. Den dramatiska kurvan inleds med en relativt lugn inledning. Därefter kommer en stegring när själva byggandet skjuter fart. En första kulmen kommer när man satt upp takstolarna: taklagsfesten blir ett muntert mellanspel. Därefter återupptas arbetet och berättelsens nästa höjdpunkt kommer när glasmästarna, rörmokarna och telefonarbetarna fullbordar husets inre. Det hela avslutas i ett lugnare tempo med att familjerna flyttar in – och till sist lägger sig att sova.

Berättaren konstrueras i den första meningens som sagoberättare: »Det var en gång en skog.« Tempus är imperfektum med vissa inskott av ett dramatiserande presens. Men när byggandet startar på allvar blir tempus presens. Intensiteten ökar och sagoberättaren förvandlas till ett mellanting mellan reporter och deltagande byggnadsarbetare. I fortsättningen växlar berättaren mellan dessa två roller: i de lugnare partierna dominerar reportern, i de mera intensiva byggnadsarbetaren: »Mera sand! Mera cement! Vatten vatten vatten! Rör om.« I slutet återkommer inledningens mera distanserade berättare. Men sagotonen är försvunnen och tempus förblir presens.

Hellsing skapar omväxling och dramatik också i de enskilda scenerna. Inledningen är typisk. Sagoberättaren börjar med att måla upp den idylliska bilden av en skog med tallar, granar och björkar. Det är sommar, fåglarna sjunger och vinden susar. Men redan efter några rader bryts lugnet av ett dramatiskt presens: »Här kommer vi! Huiiii! Här kommer vi.. Svartfötterna! Röda örnarna! Gula björnarna!« Det är pojkarna i skogen som leker indianer och vita. Därefter blir det lugnt igen – innan det dyker upp ett antal bullersamma trafikanter med en skinnkutte i spetsen som skrämmer upp fåglar och igelkottar.

Sådana dramatiska växlingar mellan stillhet och rörelse, tystnad och buller förekommer gång på gång i hörspelets inledning. När skogshuggarna gör entré är det emellertid definitivt slut på friden – och sagostämningen. Bygget startar och lugnet återvänder inte förrän huset är färdigt och hyresgästerna har flyttat in.

Kontrasterna mellan ett visst lugn å ena sidan och rörelse och aktivitet å den andra återkommer dock även i fortsättningen. Men de får en annan karaktär när sagoberättaren försvunnit och tempus blivit presens. De kopplas nu för det mesta till berättarens växlingar mellan rollen som reporter och rollen som deltagare.

Berättaren spelar en avgörande roll för den dramatiska helheten. Hellsing förvandlar det traditionella föredraget till ett stycke enmans-teater. Berättarens roll utfördes både 1953 och 1958 av den i Skolradion välkände talpedagogen och musikdirektören Åke Nygren.⁵⁴ Hans livfulla och dramatiska framförande bidrog i allra högsta grad till att fånga lyssnarnas intresse. Han fick mycket beröm av Skolradions rapportörer: »Åke Nygren kan berätta även för de allra minsta, så att ett eljest torrt ämne blir roligt och intresseväckande.«⁵⁵

Musiken, sångerna och ljuden

Musiken, sångerna och ljuden spelar en viktig roll när det gäller att aktivera lyssnarna. Berättaren får som vi sett hjälp av en gosskör vars sånger har en intensifierande funktion. Den första sången kommer när man börjar fälla träden på den tomt där huset skall byggas. Det är en arbetssång som inleds på följande sätt:

Hugg och hej
och hugg och hå
länge ska ej
trädet stå.
Hugg å hej
hugg å hå

samma höga poäng som lärarna, 4,4 poäng av 5 möjliga.⁵⁸

Rapportörerna fann programmet roligt, medryckande och lättillgängligt. »Lärorikt på ett roligt sätt«, skrev en lärare. Ingen hade några allvarigare invändningar – om man bortser från att en del tyckte att sångerna ibland var svåra att uppfatta och att några ansåg att öl-drickandet på taklagsfesten inte hörde hemma i ett skolradio-program. Man berömde särskilt sånginslagen, musiken och ljudillustrationerna och lovordade Åke Nygrens dramatiska framförande.

Man berättade också om elevernas reaktioner. »Det tilltalade barnens fantasi, intresserade samtliga både klass I och II«, rapporterade en lärare. Enligt en lång rad rapportörer lyssnade eleverna mycket uppmärksamt. De var, skrev en lärare, »från början till slut helt fångslade av vad som framfördes«. »Barnen lyssnade koncentrerat«, berättade en annan, de var »synnerligen roade, levde med, skrattade«.

Det förefaller således som om Hellsing samtidigt som han lärde ut hur man bygger ett hus

lyckades förverkliga det som var huvudpunkten i hans estetiska program, nämligen att »aktivera barnens skapande krafter och lära dem att utvinna glädje ur sin tillvaro«. Lektionen om husbygget förvandlades till ett lustfyllt konstverk.

I Skolradion använde sig Hellsing emellertid av en annan pedagogik än i barnradion. I barnradion renodlade han sitt romantiska uppfostringsprogram: där handlade det enbart om att stimulera känslan och fantasin. I Skolradion sökte han i upplysningens anda förena det nyttiga med det nöjsamma.

Men i båda fallen tycks han ha uppnått det som enligt honom själv var den goda konstens kännetecken: att göra barnen glada och lyckliga. Hellsing hävdade i sin berömda aforism att all pedagogisk konst var dålig konst. *Man bygger ett hus* visar emellertid att även pedagogisk konst kan bli god konst – om man blandar det nyttiga och det nöjsamma på det rätta (hellsingska) sättet. Men det är förstås inte allom givet.

1. Lena Kåreland, *En sång för att leva bättre: om Lennart Hellsings författarskap*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 2002, s. 35 ff, 143 ff.
2. Lennart Hellsing, *Tankar om barnlitteraturen*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1963/1999, s. 25 ff.
3. Hellsing, *Tankar om barnlitteraturen*, 1963/1999, s. 130 f.
4. Nisse Larsson, *Hela Hellsing*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 2004, s. 157. Både Astrid Lindgren (»Aldrig våld!«, i Mary Örvig, Marianne Eriksson & Birgitta Sjöquist (red.), *Duvdrottningen: en bok till Astrid Lindgren*, Stockholm: Rabén & Sjögren 1987, s. 21–26) och Erich Kästner (Franz Josef Görtz & Hans Sarkowics, *Erich Kästner: Eine Biographie*, München: Piper, 1998, s. 306) hade liknande tankar.
5. Hellsing medverkade också flitigt i barnradion (Ulf Boëthius, »Hellsing – förnyare också av barnradion«, i *SvD* 23/12 2003).
6. Boel Lindberg, *Våra glada visor klinga: Skolradions sångstunder 1934–1969*, Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2002, s. 66 ff.
7. *Svenska föredrag vårterminen 1930* och Titti Forsslund, *Frisk och stark med skolradion: pedagogik och retorik i hälsoprogrammen 1930–1959*, Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, 2002, s. 49 f.
8. Forsslund, *Frisk och stark med skolradion*, 2002, s. 67 ff, Titti Forsslund, »Skolradio för flickor och pojkar i 50-talets folkhem«, i Bengt Sandin (red.), *Medier och modernisering: en antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*, Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1999, s. 158 f, Anne-Li Lindgren, »Att ha med

- barn är en god sak»: barn, medier och medborgarskap under 1930-talet*, Stockholm: Stiftelsen Etermidierna i Sverige, 1999, s. 248.
9. *Radio och film i skolundervisningen*, SOU 1946:72, s. 11 f.
 10. Forsslund, »Skolradio för flickor och pojkar i 50-talets folkhem«, 1999, s. 159.
 11. Se *Radiotjänsts verksamhetsberättelser* 1947/48, s. 66, 1948/49, s. 68, 1949/50, s. 81, 1953/54, s. 33, *Sveriges radios årsbok* 1957, s. 27. Sifforna gäller program för folkskolorna.
 12. Forsslund, *Frisk och stark med skolradion*, 2002, s. 280.
 13. *Ibid.*, s. 61.
 14. Lindgren, »Att ha med barn är en god sak«, 1999, s. 46.
 15. *Radiotjänsts verksamhetsberättelser* 1948/49, s. 69, 1952/53, s. 80.
 16. Se Förteckning över skolradioprogrammen vårterminen 1953–höstterminen 1957 (Sveriges radios dokumentarkiv).
 17. Forsslund, *Frisk och stark med skolradion*, 2002, s. 56 ff. De enda barnlitteraturförfattare jag funnit förutom Lennart Hellsing är Britt G Hallqvist, Kerstin Sundh och Gun Nihlén. Dessutom sände man ett par program av de norska barnlitteraturförfattarna Torbjörn Egner och Jo Tenfjord. Man bad också Astrid Lindgren medverka, men hon tackade nej (Henry Pederby, *Då skolradion kom: personliga minnen och anteckningar*, Stockholm: Logos, 1983, s. 95 f).
 18. Forsslund, »Skolradio för flickor och pojkar i 50-talets folkhem«, 1999, s. 188, Forsslund, *Frisk och stark med skolradion*, 2002, s. 222 f, Lindgren, »Att ha med barn är en god sak«, 1999, s. 50.
 19. Se Skolradions brev till Hellsing 16/2 1953, 14/4 1956, 2/8 1956, 14/8 1957. Skolradions brev till Hellsing finns i Sveriges radios dokumentarkiv.
 20. *Radio och film i skolundervisningen*, s. 21.
 21. Forsslund, *Frisk och stark med skolradion*, 2002, s. 223 f.
 22. Sitt första barnprogram gjorde Hellsing i mars 1945. Bara några månader före *Man bygger ett hus* hade man sänt *Musikbussen* i barnradion (23/11 1952).
 23. Christina Mattsson, *Lille Bror Söderlundh: tonsättare och viskompositör*, Stockholm: Atlantis, 2000, s. 242.
 24. Söderlundh och Hellsing hade ungefär samtidigt inlett ett annat samarbete, barnoperan *I Annorlunda*, som hade premiär sommaren 1953 (Mattsson 2000, s. 243).
 25. Behovet av pengar var en av orsakerna till att han vid mitten av 1940-talet skickade sitt första manus till barnradion (min intervju med Hellsing 4/4 2003). Se även Larsson, *Hela Hellsing*, 2004, s. 54.
 26. Hellsing, *Tankar om barnlitteraturen*, 1963/1999, s. 26.
 27. Pederby, *Då skolradion kom*, 1983, s. 104 ff.
 28. Min intervju med Hellsing 4/4 2003.
 29. Manus till följande tio skolradioprogram av Hellsing finns på Sveriges radios dokumentarkiv: *Man bygger ett hus*. Saga av Lennart Hellsing och med musik av Lillebror Söderlundh, 27/1 1953. *Vårt dagliga blad*. Tidning med musik. Program av Lennart Hellsing och Lille Bror Söderlundh, 18/9 1953. *Jorden runt på 20 minuter*. Program av Lennart Hellsing, 9/2 1954. *Med hand å penna*. Ett program om skrivdon av Lennart Hellsing, 19/3 1954. *Hos handlare Hansson*. Manus: Lennart Hellsing, 2/11 1954. *Fickpengarna*. Av Lennart Hellsing. Ingick i programmet *Sparbössan* 31/10 1955. *Bara vanligt vatten*. Musikberättelse av Lennart Hellsing och Lille Bror Söderlundh, 21/2 1956. *Det brinner en eld*. Skolradioprogram av Lennart Hellsing med musik av Lille Bror Söderlundh, 19/2 1957. *Nästan ingenting*. Ett program om Luft av Lennart Hellsing med musik av Gunnar Hahn, 17/10 1957. *Om tiden som lider*. Ett program av Lennart Hellsing med musik av William Lind, 26/2 1960. Det finns inspelningar av följande sex på Sverige radios programarkiv: *Man bygger ett hus*, 14/10 1958. *Hos handlare Hansson*, 2/11 1954. *Bara vanligt vatten*, 21/2 1956. *Det brinner en eld*, 1/10 1964. *Nästan ingenting*, 17/10 1957. *Om tiden som lider*, 13/9 1963.
 30. Exakt hur det såg ut är oklart – manuset tycks vara försvunnet. Enligt Inger Nilsson, som haft

- tillgång till manuset, tycks programmet ha bestått av fem Hellsing-dikter tonsatta av Erland von Koch (Inger Nilsson, *Krakel Spektakel, hör hur det låter! Studier i Lennart Hellsings språkvärld*, Lund: Eget förlag, 2001, s. 255). En av dikterna var »Erik Väderhatt«, omtryckt i *Katten blåste i silverhorn*.
31. När Hellsing våren 1954 gjorde programmet *Jorden runt på 20 minuter* använde han den gamla visan om Per Speleman som röd tråd. Kanske var detta ingen tillfällighet. Hösten 1953 hade man sänt *När Per Speleman skulle bli bonde* av Gösta Blix, den person som ansvarade för Skolradions program för folkskolan och en av Hellsings kontaktpersoner på Skolradion. Se brev från Blix till Hellsing 16/2 1953.
 32. Brev från Skolradion till Hellsing 2/8 1956. – Enligt Hellsing själv var det han som föreslagit att man skulle göra en serie program om de fyra elementen (Min intervju med Hellsing 4/4 2003). Det kan tilläggas att Skolradion föreslog även andra ämnen som »brödet«, »sol« och »olika sätt att färdas« (brev till Hellsing 16/2 1953, 14/4 1956, 14/8 1957). Dessa förslag förverkligades dock inte av Hellsing.
 33. *Hos handlare Hansson och Fickpengarna*.
 34. Så betraktades den också av rapportörerna, se Skolradiorapporter vårterminen 1953 (Sveriges radios dokumentarkiv).
 35. Hellsing hade tagit intryck av Lucy Sprague Mitchell, som i *Here and now story book* (utgiven på svenska 1939 med ett förord av Alva Myrdal) hävdade att de gamla folksagorna inte passade moderna barn (se Kåreland, *En sång för att leva bättre*, 2002, s. 144 f).
 36. Forsslund, »Skolradio för flickor och pojkar i 50-talets folkhem«, 1999, s. 166 f.
 37. *Ibid.*, s. 167–172.
 38. *Ibid.*, s. 167 f.
 39. *Ibid.*, s. 188.
 40. *Ibid.* Betty Friedans bok *The feminine mystique* publicerades 1963.
 41. Deras bok *Kvinnans två roller* kom 1956.
 42. Ulf Boëthius, »Könsrollsfrågan i historiskt perspektiv«, i Ingrid Fredriksson (red), *Könsroller*, Stockholm: Prisma, 1965, s. 42.
 43. Om mellankrigstidens kampdikter och deras hyllningar av arbetarkollektivet och moderniseringen, se Ulf Boëthius, »*Jag är ingenting, ett fladder, jag är ung*«: barn, ungdom och modernitet i Gustav Sandgrens tidiga författarskap, Hedemora: Gidlunds, 2004, s. 76–81.
 44. Taekkwam Kim, *Das Lehrstück Bertolt Brechts: Untersuchungen zur Theorie und Praxis einer zweckbestimmten Musik am Beispiel von Paul Hindemith, Kurt Weill und Hans Eisler*, Frankfurt am Main m.fl.: Peter Lang, 2000, s. 23–31.
 45. *Ibid.*, s. 98–103.
 46. Klaus-Dieter Krabiel, *Brechts Lehrstücke: Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps*, Stuttgart & Weimar: Metzler, 1993, s. 133, 371 not 28, Brunhild Elfert, *Die Entstehung und Entwicklung des Kinder- und Jugendfunks in Deutschland von 1924 bis 1933 am Beispiel der Berliner Funk-Stunde AG*, Frankfurt am Main m.fl.: Peter Lang, 1985, s. 118.
 47. Min intervju med Hellsing 4/4 2003. *Wir bauen eine Stadt* skymtar också i ett brev från skolradiochefen Gustaf Ögren till Hellsing 26/10 1953. Hellsing tycks ha föreslagit att man skulle sända Hindemiths sångspel i Skolradion. Ögren ansåg emellertid att *Wir bauen eine Stadt* var avsett »för mindre barn än de vi vänder oss till«.
 48. Paul Hindemith, *Vi bygger en stad: spel för barn*, Stockholm, 1965. Den svenska översättningen är gjord av Knut Waldemar.
 49. Krabiel, *Brechts Lehrstücke*, 1993, s. 371 not 28.
 50. Hellsing, *Tankar om barnlitteraturen*, 1963/1999, s. 43. Även ordet »bruksartikel« (som Hellsing också använde) pekade mot den nya sakligheten. »Gebrauchsmusik« (bruksmusik) var samtidens beteckning för den musikaliska riktning som Paul Hindemith representerade (Kim, *Das Lehrstück Bertolt Brechts*, 2000, s. 27 ff).
 51. Se *Radio och film i skolundervisningen*, s. 11, och Forsslund, *Frisk och stark med skolradion*, 2002, s. 68 f. Om aktivitetspedagogikens centrala roll för de progressiva pedagogerna, se även Gunnar Richardson, *Svensk skolpolitik 1940–1945*, Stockholm: Liber, 1978, s. 52 f.
 52. Detta är en smula överraskande med tanke på att det i Hellsings tidiga barnböcker ofta finns ett direkt tilltal till läsarna (se till exempel *Katten blåser i silverhorn*). Han prövade dessutom direkt aktivitetspedagogiska grepp. Flera av böckerna var försedda med (musikaliska) noter och Hellsing ville dessutom att *Summa summarum* skulle innehålla rörelseanvisningar.

- Detta satte dock förläggaren stopp för (Larsson, *Hela Hellsing*, 2004, s. 55).
53. *Radiotjänsts skolradiohäften* 1953 samt Forsslund, »Skolradio för flickor och pojkar i 50-talets folkhem«, 1999, s. 157.
54. Om Åke Nygren, se Pederby, *Då skolradion kom*, 1983, s. 49 f.
55. Skolradiorapporter vårterminen 1953.
56. Möjligen har Söderlundh i stället för att göra den fuga Hellsing föreslagit valt att illustrera den föregående telefondikten. Så tycks musiken ha uppfattats av en rapportör: »Extra piffigt: när telefonsignalerna övergick i musik.« (Skolradiorapporter vårterminen 1953).
57. Skolradiorapporter, vårterminen 1953.
58. Barnens och lärarnas omdömen om programmen, vårterminen 1953. Statistik. (Sveriges radios dokumentarkiv.)

Nyckelord: Lennart Hellsing, barnlitteratur, pedagogik, skolradio, musiksagor

Keywords: Lennart Hellsing, children's literature, pedagogy, school broadcasting, musical fairy tales

Summary

»All Pedagogical Art is Bad Art – and All Good Art is Pedagogical.«
Lennart Hellsing and Swedish School Broadcasting

Lennart Hellsing has often been regarded as one of the modernists of Swedish children's literature. He distanced himself from art that primarily was didactic: »All pedagogical art is bad art – and all good art is pedagogical,« as he once declared in a famous statement. All the same he made a lot of pedagogical works of art himself: in the 1950s he wrote eleven programs for the Swedish School Broadcasting. This article tries to explain how this was possible – and it will also discuss the result: can his pedagogical programs really be regarded as »bad art« in Hellsing's meaning of the word? One of his programs, *We are building a house*, a »musical fairy tale« from 1953, written in cooperation with the composer Lille Bror Söderlundh, is chosen as an example. This program does not only teach the pupils in Swedish schools how to build a house, it also mirrors (and supports) the modernization of Swedish society. One of its intertexts appears to be a song play by Paul Hindemith, one of the most famous composers of the German »neue Sachlichkeit« in the 1920s. However, Hellsing did not only want to teach, it is obvious that he also tried to create what he called »good art,« art that stimulated children's imagination and made them feel happy. His program is full of (in some cases very modernistic) aesthetic devices, activating the listening children at the same time giving them aesthetic experiences. The reports from the schools also show that the pupils were fascinated by the program: it made them happy and full of joy – just as Hellsing thought »good art« should work. Hellsing should therefore perhaps revise his aphorism; *We are building a house* seems to show that also pedagogical art can be good art – and that it is possible to combine learning with pleasure.

Ulf Boëthius
 u.boethius@telia.com

FRANSK LITTERATUR I SVERIGE 1830–1900

Översättning, reception och spridning

av Annika Mörte Alling

Balzac, Stendhal, Flaubert och Maupassant, ofta förknippade med realism och naturalism, är några av de mest kända franska författarna under 1800-talet. Om man ser till antalet översättningar mellan 1830 och 1900, överträffas de dock med råge av författare som är relativt okända i Sverige idag: Eugène Scribe, Paul de Kock, Eugène Sue, Charles Perrault, Anne Honoré Joseph Duveyrier (pseudonym Mélesville), Henri Meilhac, Olivier Gloux, Michel Carré, Alice Durand (pseudonym Henri Gréville) och Jean François Alfred Bayard.

Min artikels huvudsakliga syfte är att uppmärksamma denna intressanta diskrepans mellan den faktiska översättningsverksamheten och den bild av »realismen« som ges i många litteraturhistorier. Utgångspunkt kommer att vara bibliografin och databasen *BREFS* över översättningar av fransk skönlitteratur till skandinaviska språk 1830–1900, vilken utarbetats inom det nordiska projektet »Den Franska Realismen i Skandinavien«.¹ Jag kommer att begränsa mig till de svenska översättningarna, vilka var mitt ansvar inom projektet, samt ge en bild av de mest översatta författarna under perioden och de mest aktiva översättarna och förläggarna.

För att sätta dessa resultat i en större kontext kommer jag sedan att förhålla mig till annan forskning som gjorts om översättning på 1800-talet, översättarnas villkor, receptionen av de franska författarna, samt säga något om den franska teatern i Sverige under 1800-talet, som var så framgångsrik. Dessa avdelningar är av mera beskrivande, översiktlig karaktär.

Vilka var då de mest översatta franska författarna i Sverige under perioden 1830–1900? För att situationen direkt ska kunna överblickas, presenteras nedan en tabell över de mest frekvent förekommande författarna i den svenska bibliografin. Siffran inom parentes visar det antal verk som översatts till svenska. I detta antal ingår nyutgåvor, bör det understrykas; i *BREFS* är varje utgåva sökbar som en separat titel. De författare i den svenska bibliografin som i huvudsak finns representerade som teaterförfattare är markerade med »T«. Verken som översatts av övriga författare är mestadels romaner, med undantag av Charles Perrault som särskilt skrivit kortare berättelser eller sagor (»R« för »récits«). Några verk av Michel Carré och Jules Barbier figurerar två gånger på listan, eftersom dessa författare samarbetat.

	1.	Alexandre Dumas (101)
T	2.	Eugène Scribe (88)
	3.	Paul de Kock (65)
	4.	Jules Verne (57)
	5.	Eugène Sue (47)
R	6.	Charles Perrault (35)
	7.	Victor Hugo (28)
T	8.	Anne Honoré Joseph Duveyrier, pseud. Mélesville (27)
	9–10.	George Sand (23); Émile Zola (23)
	11.	Alphonse Daudet (22)
T	12.	Henri Meilhac et Ludovic Halévy (21)
T	13–14.	Olivier Gloux, pseud. Gustave Aimard (20); Michel Carré (20)
	15.	Alice Durand, pseud. Henri Gréville (19)
T	16.	Jean François Alfred Bayard (19)
	17–18.	Honoré de Balzac (18); George Hénou, pseud. George Ohnet (18)
T	19.	Jules Barbier (17)
	20–21.	Octave Feuillet (16); Émile Souvestre (16)
T	22–23.	Paul Féval (13); Xavier Boniface, pseud. X. B. Saintine (13)
T	24–26.	Émile Gaboriau (12); Jean-Baptiste Poquelin, pseud. Molière (12); Jacques Henri Bernadin de Saint-Pierre (12)
T	27–31.	François Coppée (11); Louis-François Nicolaïe Clairville (11); Guy de Maupassant (11); Joseph Méry (11); Jules Sandeau (11)
	32–33.	Victor Cherbuliez (10); André Theuriet (10)

Man kan direkt konstatera att flera berömda – och ofta med realismen förknippade – författare finns med bland de tio mest populära: Alexandre Dumas, Jules Verne, Victor Hugo, George Sand och Émile Zola. Det är dock anmärkningsvärt att författare som Balzac, Stendhal, Flaubert och Maupassant inte gör det. Det är också intressant att man finner Eugène Scribe och Paul de Kock redan på andra respektive tredje plats, med tanke på att de är relativt okända i Sverige idag.

Balzac finner man först på 17:e plats. Faktum är att de stora realistiska klassikerna, *Le Père Goriot* (1835) och *Eugénie Grandet* (1833) inte kom ut på svenska förrän i slutet av 1800-talet och *Illusions perdues* (1837–1844) först år 1900.²

Maupassant återfinns så långt ner som på 27:e plats. Vidare är det anmärkningsvärt att varken Stendhal eller Flaubert ens finns med på listan. Endast två verk av Flaubert översattes under 1800-talet: *Madame Bovary* 1883 (orig. 1857) och *Salambô* 1885 (1862). Stendhal översattes inte förrän på 1900-talet; hans två stora romaner *La Chartreuse de Parme* (1839) och *Le Rouge et le Noir* (1830) publicerades 1902 (*Kartusianklostret i Parma*) respektive 1918 (*Rött och Svart*). De följande översättningarna av Stendhals verk kom först på 1950-talet, och sedan dröjde nästa »Stendhal-våg» till 1990-talet: *Armançe* och *De l'Amour (Om kärleken)* publicerades 1992 och *Lucien Leuwen* 1993.³

En jämförelse med den danska bibliografin, som är ungefär lika omfattande som den svenska, visar att de fem mest översatta författarna är desamma i de båda länderna.⁴ Man kan dock notera vissa skillnader: Charles Perrault, som i Sverige kommer på sjätte plats figureerar i Danmark inte ens bland de 42 mest översatta författarna. Paul Féval är mera översatt i Danmark än i Sverige; i den danska bibliografin kommer han på sjätte plats med 35 översättningar. Xavier de Montépin och Alice Durand är även de mera översatta i Danmark; den förste

finns i den danska bibliografin på åttonde plats med 31 översättningar och den andra på nionde plats med 29 översättningar. I den svenska bibliografin finns bara åtta översättningar av Xavier de Montépin. Till sist kan man konstatera att Victor Hugo och Mélesville är mera översatta i Sverige än i Danmark; Hugo dyker först upp på 16:e plats i den danska bibliografin och Mélesville finns på 21:a plats. Att studera dessa skillnader vore en intressant forskningsuppgift. För närvarande nöjer jag mig med att hänvisa till Jane Nørgaards analys av den danska bibliografin på databasens hemsida.⁵

Vad kan sägas om de genrer som finns representerade i den svenska bibliografin? Eftersom publikationer i dagspress och tidskrifter inte registrerats, och inte heller samlingar med olika författare, ger inte *BREFS* en fullständig bild av det som översatts under perioden. Vad gäller teater, bör det också upprepas att bara de pjäser som publicerats i bokform finns med. Icke desto mindre kan man konstatera att hela tio av författarna på listan huvudsakligen är författare till dramatiska verk. De 22 teaterpjäser som skrivits av anonyma författare bör också tas med i beräkningen (se »A.« i databasen).

Mycket lite poesi finns representerad i bibliografin. En del poesi publicerades i samlingar och i tidskrifter. Dock var det ingen genre som spreds i stor utsträckning. Som *BREFS* vittnar om, var det särskilt romaner som var tillgängliga för de nya läsarna, i Frankrike såväl som i Sverige. Under Julimonarkin och Andra imperiet börjar romanlitteraturen masskonsumeras i Frankrike.⁶ Tack vare följetongen och billighetsutgåvorna spreds romanen till en betydligt större läsekrets.

Romanföljetongens omedelbara succé i Frankrike förbigick naturligtvis inte Lars Johan Hierta, *Aftonbladets* grundare. Enligt samma princip började han år 1833 publicera verk av Honoré de Balzac, George Sand, Eugène Sue och Alexandre Dumas i den omfattande serien »Läsebibliothek av den nyaste utländska litteraturen«.⁷ Det är utan tvivel så att förläggare som

Lars Johan Hierta, F. & G. Beijer, P.A. Huldberg och Albert Bonnier, för att bara nämna de fyra största förläggarna i den svenska bibliografin, spelade en mycket viktig roll för spridningen av den franska litteraturen i Sverige.

Man ska heller inte glömma hur betydelsefulla översättarna var för denna spridning. Det var en mycket begränsad grupp som kunde läsa fransk litteratur på originalspråk. Fredrik Niklas Berg är den oftast förekommande översättaren i *BREFS*. Om man räknar med nyutgåvor, uppgår antalet publicerade översättningar av Berg till 69. Ernst Wallmark kommer på andra plats med 44 översättningar, följd av Ernst Lundquist (33), L.A. Malmgren (31) och Frans Hedberg (26). Vi återkommer till Berg, som även översatt ett stort antal utryckta teaterpjäser.

Översättning på 1800-talet

Den svenska avdelningen av bibliografin *BREFS*, med mer än 1 500 verk, är omfattande. 1800-talet var ett sekel då översatt litteratur dominerade tydligt i Sverige och under flera perioder särskilt översättningar från franska, nämligen – enligt Sten Torgersons statistik – mellan 1830 och 1860 samt från och med 1880.⁸ 1810 års tryckfrihetsförordning är säkert en bidragande orsak till detta. I och med denna förordning blev det möjligt att försörja sig på att skriva och översätta skönlitteratur. Förordningen var nämligen mycket förmånlig för översättaren, som fick alla rättigheter till det översatta verket. Utan att betala ett öre till originalverkens författare kunde de svenska förläggarna således riskfritt publicera utlandets mest lästa böcker i svensk översättning.

Det var först år 1881, i och med en särskild överenskommelse mellan Frankrike och Sverige, som franska författare fick samma skydd i Sverige som svenska författare hade i Frankrike.⁹

Bernkonventionen 1886 ändrade på ett mera definitivt sätt arbetsvillkoren för författare i länderna Frankrike, Tyskland, England, Schweiz, Belgien, Italien och Spanien.¹⁰ Sverige anslöt sig dock inte till konventionen förrän 1904, kanske delvis på grund av att några av de mest betydande svenska förläggarna var emot denna anslutning, till exempel G.B.A. Holm, VD för P.A. Norstedt & Söner och Albert Bonnier. Under ett förläggarmöte 1887 argumenterade Holm att översättningar utgjorde en mycket stor del av den litteratur som publiceras i Sverige (översättningar från franska verk kom vid den tiden på tredje plats, efter översättningar från engelska och tyska verk) och att det med den nya konventionen skulle bli både kostsamt och omständligt att publicera översättningar.¹¹

För att kunna förtjäna sitt uppehälle behövde översättare och författare vara mycket produktiva, bör det understrykas – ibland till nackdel för verkens kvalitet, som Schück påpekar.¹² Författare som August Blanche och Frans Hedberg var samtidigt översättare.

Översättarnas arbetsförhållanden var ofta svåra, eftersom konkurrensen var mycket hård och ersättningarna låga.¹³ De skönlitterära översättarnas verksamhet var dessutom föga ansedd. Situationen för översättare av fransk skönlitteratur lär ha varit särskilt besvärlig, på grund av 1804 års förbud mot införsel av alla böcker och skrifter tryckta i Frankrike.

Följaktligen var översättarna nästan en osynlig yrkesgrupp; deras namn figurerade ofta inte ens på de översatta verken,¹⁴ och deras prestationer uppmärksammades sällan i tidningarnas recensioner.

En av dessa osynliga översättare, som spelade en betydelsefull roll som spridare av fransk litteratur på 1800-talet, var till exempel den ovan nämnde Fredrik Niklas Berg. Trots en enastående produktivitet uppmärksammas han inte av Greta Hjelm-Milczyn (som särskilt vinnlägger sig om att synliggöra kvinnliga översättare).¹⁵ Man finner heller inga notiser om Berg i uppslagsverk senare än *Svenskt Porträttgalleri*

(1900)¹⁶ och Nordisk Familjeboks »Uggleupplaga« (1904), där han ägnas ett fåtal rader och betecknas som »en skicklig och särdeles flitig öfversättare«.¹⁷

En genomgång av bibliografierna *BREFS*, *Svenskt Boklexikon*, *Svensk Bokkatalog* samt G. Klemmings och F.A. Dahlgrens dramaförteckningar avslöjar så många som 175 översättningar av Berg från franskan; 82 stycken i bokform och 106 utryckta pjäser (varav de flesta komedier). Berg översatte främst från franska, men även från tyska – mestadels teaterpjäser som aldrig trycktes – och från danska några pjäser av Thomas Overskou. Han var verksam mellan åren 1837 och 1883.

Berg är bara ett av många exempel på produktiva översättare som arbetade anonymt på 1800-talet; många fler finns att upptäcka i databasen *BREFS*, liksom i Lars Wollins databas *FILIS*¹⁸ och i Lars Klebergs *Svenskt översättarlexikon*.¹⁹ I det senare kan man finna mera utförlig information om några av översättarna, liksom analyser av deras verk.²⁰

Receptionen av de franska författarna

En del av de verk som översatts av Berg har periodvis värderats lågt, till exempel dem av Eugène Sue, Alexandre Dumas och Eugène Scribe, vilka enligt listan ovan tillhör de mest översatta författarna under perioden 1830–1900.

I »Uggleupplagan« sägs om Eugène Scribe att »karaktärsteckningen är schematisk och ytlig, och stilen saknar litterära förtjänster liksom hans dramer öfver hufvud djupare innehåll.«²¹ Oscar Wieselgren skriver år 1904: Scribe »saknade fullständigt förmåga af individuell karaktäristik, och af tankeinhåll söker man förgäfvets i alla hans otaliga arbeten det minsta spår.«²² Mycket tyder dock på att Scribe idag fått större anseende och uppmärksamhet; sådan omvärdering av författare är ju ett återkommande fenomen

i litteraturhistorien. I *Ny svensk teaterhistoria* från 2007 finner man ett särskilt kapitel om »Scribes välgjorda drama»²³ och i *Världens litteraturhistoria* (2000) av Göran Hägg poängterats Scribes betydelse för det moderna dramat:

Snart föraktad och förtigen av historikerna efterbildades han flitigt av idag mera ansedda dramatiker och har fortsatt att spelas på boulevardteatrar in i våra dagar. Det torde i hög grad vara via Scribe som de franskklassiska mönstren nått moderna serietecknare och tillverkare av TV-komedier.²⁴

Även Alexandre Dumas tycks ha genomgått en omvärdering. På sin tid betraktade G. Planche romaner av Sue, Dumas och Soulié som »oändliga berättelser som hjälper de sysslolösa att slå ihjäl tiden.«²⁵ Dessa romantiska äventyrsromaner var särskilt avsedda för kvinnor, menade han. Numera ingår Dumas tre musketörer i den prestigefyllda serien »La Pléiade«, vilket torde utgöra bevis på större uppskattning. Göran Hägg betraktar Dumas som »läst och levande«, särskilt musketörböckerna med deras fäktscener.²⁶ »Dumas fullbordar romanens utveckling, om inte konstnärligt så åtminstone kommersiellt, till nöjesindustri«, skriver Hägg. I *Nationalencyklopedin* menar man också att Dumas fortfarande är »en mycket levande författare«, och förklarar framgången bland annat genom hans »unika berättartalang«, kraftfulla och briljanta stil, välgjorda intrig, »kvicka och eleganta« repliker, spännande episoder samt blandningen av »enkla, trovärdigt återgivna gestalter och enastående övermänniskor.«²⁷ Att Dumas verk levt kvar så länge kan naturligtvis också förklaras genom att de ofta anpassats till barn och ungdom, vilket ju har inneburit en bred läsekrets.

En annan mycket produktiv författare som kritiserats hårt i det förflutna är Paul de Kock. I sitt samtida Frankrike anklagades han bland annat för att vara helt utan litterär stil och senare för den hopplösa tidsbundenheten i sina skildringar av samhälle och moral.²⁸ »Pigromaner« (»romans de femmes de chambre«) är den term

Stendhal använder i »Projet d'article« i samband med Paul de Kock och Victor Ducange.²⁹ *Nordisk Familjebok* skriver: »Något högre litterärt värde utmärker icke dessa romaner, vilka snabbt översattes till de flesta kulturspråk, även till svenska, och överallt spridde en skev uppfattning av franskt väsen och fransk litteratur.«³⁰

Det är inte omöjligt att Paul de Kock fallit offer för den onda spiral som ibland kan genereras kring ett författarskap på grund av förutfattade meningar – vilka inte sällan leder till att en författare faller i total glömska, eftersom en negativ stämpel kan skrämja bort förläggare (som inte vågar sig på nyutgåvor) och i förlängningen även läsare och forskare.³¹ Paul de Kocks enorma framgång hos läsarna i Europa under 1800-talet är trots allt ett faktum. Bibliografin *BREFS* vittnar om hans succé i Sverige och Norden. Som Sylviane Robardey-Eppstein påpekar, innebar faktiskt Paul de Kocks verk för många läsare utanför Frankrikes gränser den första kontakten med den franska litteraturen och det franska samhället.

Robardey-Eppstein framhäver Paul de Kocks kvaliteter och stödjer sig då inte bara på egna analyser utan även på andras positiva omdömen om författaren. Till skillnad från dem som kritiserat Paul de Kock för »frånvaro« av stil, menar hon att författaren utmärker sig till exempel genom autenticiteten i språket och dialogerna, genom en enkelhet utan »litterära« pretentioner. Robardey-Eppstein citerar Eugène de Mirecourt, som prisar de Kocks »utsökta naturlighet« och menar att »hans karaktärer präglas av en gripande sanning«; »det rör sig, pulserar och andas« i hans böcker.³² Tänk om de Kock medvetet gick emot samtidens litterära konventioner, frågar sig Robardey-Eppstein. De metatextuella kommentarerna i de Kocks verk, rörande till exempel realismen och dess estetik, beskrivningsteknik och andra författares verk vittnar om stor litterär medvetenhet hos författaren.³³

Med tanke på Paul de Kocks stora framgång hos läsarna i Sverige och Europa och på hans

verks litterära kvalitet, kan man fråga sig varför det talas så tyst om denne författare i litteraturhistoriska verk (sällan i franska, ännu mera sällan i svenska). Kanske är det trots allt inte särskilt förvånande. Som Gunnar Hansson påpekat skrivs litteraturens historia i regel mycket selektivt och i regel inte alls med fokus på det som verkligen läses.³⁴ »En huvudlinje i ett strikt litteraturhistoriskt perspektiv borde vara *det som faktiskt blev mycket läst* under olika perioder, oavsett om en grupp forskare och andra specialister nu anser att det har litterära kvaliteter eller inte«, menar Hansson och visar – med exempel på svenska författare som Fredrik Ström, Leon Larsson, Karl Östman och Maria Sandel – att det i verkligheten inte alls förhåller sig så.³⁵

Fransk teater i Sverige

BREFS innehåller mycket teater, trots att det bara är publicerade verk som registrerats.³⁶ Exemplet Berg ger en liten aning om den stora andelen otryckta teaterpjäser på 1800-talet. För att förstå den franska teaterns utbredning i Sverige, måste man också känna till att ett stort antal pjäser uppfördes här på originalspråk. År 1838 kom en teatertrupp från Berlin till Stockholm och spelade ett fyrtiotal komedier och vaudeviller på franska – vilket upprepades vid tre tillfällen mellan 1841 och 1858 med andra teatertrupper.³⁷ Mer än 200 franska vaudeviller uppfördes sålunda på originalspråk i Sverige. Särskilt en av dem fick betydelse, enligt Sylviane Robardey-Eppstein, nämligen komedin *Le Père de la débutante* av Bayard och Théaulon, som spelades första gången 1837 och översattes till svenska (*Debutanten och hennes far*) 1838 av Fredrik Niklas Berg.

Oscar Wieselgren är en av dem som framhållit dramatikers avgörande betydelse från och med 1800-talet – inte bara för den litte-

rära utvecklingen utan också i ett större socialt och intellektuellt sammanhang.³⁸ Seklets första viktiga teaterhändelse var Victor Hugos företal till dramat *Cromwell*, publicerat 1827, som ju innebar en uppgörelse med klassicismens ideal och att romantikens epok hade inletts. Det romantiska dramat blev dock aldrig särskilt framgångsrikt. Enligt Wieselgren var det bara Alexandre Dumas den äldre som lyckades slå igenom som dramaförfattare.³⁹ Vad gäller första delen och mitten av 1800-talet är det »icke de stora utan de populära författarna, som dominerar«, observerar han. Den mest populära av dessa var Eugène Scribe, särskilt med dramat *Ett glas vatten*, som fram till år 1907 hade uppförts 132 gånger på Kungliga teatern.⁴⁰

Den nya sortens realistiska komedi var mera betydelsefull, enligt Wieselgren, och han nämner Alexandre Dumas den yngre, med det framgångsrika dramat *La dame aux camélias* (vilket kom på svenska 1849 med titeln *Marguerite Gautier eller damen med cameliorna* samt 1897 med namnet *Kameliadamen*), Émile Augier, Edouard Pailleron och Victorien Sardou, vilka alla finns representerade i *BREFS*-databasen. Av basen framgår dock att ingen av dessa författare översattes i särskilt hög grad.

De kriterier som Wieselgren tycks utgå från då han avgör vilka författare som är »betydelsefulla« är realism och realistisk teknik (likt Balzacs), »lif och konkretion« åt gestalterna, förmåga att framställa dialogen dem emellan på ett ledigt och spirituellt sätt samt »det som verkligen ur social och moralisk synpunkt kan låta sig försvara.«⁴¹ I Dumas den yngres dramer är det tekniken och dialogen som av Wieselgren betraktas som kvaliteter.

Hur introducerades och spreds då den franska teatern i Sverige? Flera svenska kulturpersonligheter visade stort intresse för fransk dramatik, vistades i Paris under längre perioder och tog del av storstadens teaterverksamhet. Ett exempel är Bernhard von Beskow, som var personlig vän med Victor Hugo och som introducerade denne författares första verk i Sverige.⁴²

Berömd spridare av fransk teater i Sverige var också Carl August Hagberg, senare Shakespeare-översättare och författare till åtskilliga litteraturanalyser av till exempel Victor Hugo's *Le Roi s'amuse* liksom till flera samtida dramer av Dumas. Sylviane Robardey-Eppstein nämner också greve Löwenhielm, som var ambassadör mellan 1818 och 1854 och som i sina artiklar bekantgjorde den franska teatervärlden och de nya pjäserna för svenskarna.⁴³

Genom dessa personer, liksom med hjälp av *Theater-almanach* och den viktiga tidskriften *Heimdall*, kunde svenskarna få en mycket god inblick i det parisiska teaterlivet, i vissa fall till och med innan pjäserna översatts och spelats i Sverige. I serien *Teater-almanach* hittar man detaljerade beskrivningar och analyser av precis vad som uppfördes, år för år, inte bara i Paris och Frankrike, utan även vad gäller tysk, engelsk och italiensk teater. Genom denna serie får man också en uppfattning om hur pjäserna mottagits.

Robardey-Eppstein gör en intressant observation vad gäller ett särdrag hos svenskarnas reception av fransk dramatik i förhållande till fransmännens, nämligen förkärleken för komedi och vaudeville.⁴⁴ I svenska delen av *BREFS* finner man mycket riktigt 222 komedier, lustspel och vaudeviller – mot endast 19 dramer och melodramer. Redan i början av 1800-talet – och egentligen alltsedan 1700-talet – dominerade franska opéra-comiques, »komedier med sång« starkt över den inhemska produktionen, till exempel vid Operan i Stockholm.⁴⁵ Det faktum att det gick så bra för komedin och vaudevillen i Sverige avslöjar enligt Robardey-Eppstein en särskild »förväntningshorisont«, nämligen att teatern här huvudsakligen förväntades *roa* publiken. Hur skulle man kunna förklara denna intressanta skillnad mellan franska och svenska teaterförhållanden? Var det helt enkelt så att komedin innebar att ett större spektrum av frågor kunde behandlas så att säga riskfritt – även sådana som var ömtåliga, moraliskt eller etiskt?

Mycket tyder på att det fanns en intolerans vad gäller omoraliska ämnen hos kritiker och skribenter inom teater- och litteraturvärlden. Man kan till exempel notera att den franske författaren och litteraturkritikern Jules Janins kritiska åsikter om det moderna, djupt omoraliska, dramat lämnas stor plats i *Theater-almanach* 1838.⁴⁶ Ett exempel på ett sådant drama skulle vara Alfred de Vignys *Chatterton*; ämnet i detta drama kan »ej nog klandras«, anser Janin. Att låta huvudpersonen, en ung lovande skald, förspilla sin tid och energi genom att jämla sig över samhällets bristfälligheter – och slutligen begå självmord – »är utan all tvifvel den farligaste paradox, man kunnat framställa på scenen [...]. Följderna deraf kunna bli förfärliga«, menar han och tänker på den stackars framgångstörstande ungdom som finns omkring honom. »Bland alla brott är självmord det, som mest smittar, hälst i dessa gudlöshetens, lättsinnighetens och öfverspända begreppens tider. Varen på er vakt att ej förvilla dessa unga, lättretliga sinnen genom era diktade orättvisor.«⁴⁷ I motsats till Alfred de Vignys verk ställs Casimir Delavigne, som jämförs med Racine och kallas »herre af Theatre Français«: »detta lugna, värdiga snille, som alltid med sans håller sig inom gränssorna af *quod decet* [...]«.⁴⁸ Komedin *Don Juan d'Autriche* lyfts fram som särskilt framgångsrik (1835, översatt till svenska 1840 av F.N. Berg).

Kanske fick Janins åsikter ett visst genomslag, med tanke på att *Chatterton* aldrig översattes till svenska, trots att detta drama var mycket framgångsrikt i Frankrike? Det ska där till och med ha givit upphov till en självmordsepidemi, liksom Werther på sin tid.

Wieselgrens ovan citerade analys i *Svensk Dramatisk Litteratur* är också intressant i sammanhanget. Den intolerans för det »icke moraliskt försvarbara« som Wieselgren visar då han värderar författarskap – och detta i ett viktigt referensverk – tyder på att det vid 1900-talets början fortfarande är en begränsad mängd ämnen som går att framställa »seriöst« på den svenska teaterscenen.

Författare i Sverige och Frankrike – kontakter och influenser

Det är välkänt att en del svenska författare var noga insatta i fransk litteratur och att de hade kontakter med sina franska kollegor. Carl Jonas Love Almqvist hade god kännedom om Victor Hugos verk liksom om Honoré de Balzacs. Bertil Romberg har till exempel sett likheter mellan romanen *Gabrièle Mimanso*, publicerad mellan 1841 och 1842, det vill säga efter Almqvists hemkomst från en vistelse i Paris, och *L'Histoire des Treize*.⁴⁹ Enligt vissa kritiker hade Almqvist också förkärlek för mera populära författare, som Eugène Sue och Dumas. Sues *Den vandrande juden* och *Paris mysterier* ska ha varit förebilder.⁵⁰

Även August Blanche lär ha inspirerats av Eugène Sue, vilken Blanche betraktade som »folkets förkämpe«.⁵¹ Att bli förknippad med Sue var inte helt positivt för honom, kan man ana om man läser artikeln om Blanche i 1800-talsutgåvan av *Nordisk Familjebok*: »[...] de mönster han, i likhet med vissa andra samtida, valde inom den franska litteraturen (till exempel Eugène Sue), voro icke de bästa, och onekligt är, att man i hans romaner påträffar, jämte många förtjenster, väl mycket effekt-sökeri och äfven väl mycket naturalism.«⁵²

Som nämnts ovan var Blanche även översättare. Han bearbetade bland annat pjäser av Bayard, Clairville och Duveyrier (se *BREFS*). Den mest framgångsrika av dessa var förmodligen lustspelet *Hittebarnet*, som publicerades 1848 och nyutgavs 1855, 1866 och 1883. Fram till år 1878 hade det spelats omkring 200 gånger i Stockholm. I samband med titeln står angivet »Efter en fransysk idé« och ursprungsverket är enligt »Uggleupplagan« *Bouquillon à la recherche d'un père* av Bayard och Dumanoir. Liksom var fallet med flera andra av Blanchés bearbet-

ningar, blev verket dock så präglad av Blanche, författaren, att det knappast betraktades som en översättning; till exempel var huvudpersonen, stockholmare Konjander, Blanches egen skapelse, menar man i Uggleupplagan.⁵³

Kanske är August Strindberg den författare som man först tänker på när det gäller svensk-franska kontakter inom den litterära sfären under 1800-talet. Det är välkänt att Strindberg levde i Frankrike under vissa perioder av sitt liv och att han skrev direkt på franska, bland annat *Inferno* (som hann översättas till svenska redan 1897, det vill säga året innan verket kom ut på franska) och *Le Plaidoyer d'un fou* (1895, svensk översättning 1914 med titeln *En dåres försvarstal*).

Enligt Göran Rossholm skrev Strindberg *En dåres försvarstal* på franska för att han ville förverkliga ungdomsdrömmen om att slå igenom som författare i Paris och bli betraktad som jämbördig kollega med exempelvis bröderna Goncourt och Maupassant.⁵⁴ Efter debuten med *Röda rummet* 1879 blev Strindberg kallad för »Sveriges Zola«; det var »en avslöjare, fruktad av de konservativa, älskad av liberalerna, nyfiket läst av 'alla'«. ⁵⁵ Att döma av ett brev från 1882 tyckte Strindberg själv inte om att förknippas med Zola och realismen.⁵⁶ Då han skrev *Mäster Olof* (1872) och *Röda Rummet*, verk som av den samtida publiken betraktades som realistiska, hade han inte läst en rad av Zola, påpekar han: »Jag har aldrig beundrat Zola mer än i en roman *La faute de l'abbé Mouret* som jag betraktar som ett kolossalt skaldestycke och jag har aldrig älskat honom, ty det saknas perspektiv i hans taflor!«. ⁵⁷ I ett brev till Verner von Heidenstam från 1889 avslöjar han icke desto mindre att han föredrar Zola (och denna gång nämner han *La Joie de Vivre*) framför Maupassant, som han ibland finner alltför pessimistisk och reaktionär.⁵⁸ Strindberg är ombytlig i sina åsikter om den franska realismen, det framkommer i hans brev. Själva åsikterna är emellertid mindre intressanta i detta sammanhang än det faktum att Strindberg kommunicerar i så hög grad med

sina intellektuella vänner om fransk litteratur och kultur. Bland dessa vänner kan nämnas författaren Frans Hedberg (översättare av nio verk i *BREFS*, bland annat av Maupassants *Une vie* 1884), Verner von Heidenstam, Ola Hansson, förläggarna Karl Otto och Albert Bonnier (den sistnämnde är den mest betydande förläggaren i *BREFS*), de danska och norska författarkollegera, Edvard och Georg Brandes, Bjørnstjerne Bjørnson och Jonas Lie.

Victoria Benedictsson (pseud. Ernst Ahlgren), var också väl insatt i fransk litteratur och kultur. Detta var ämnen som hon diskuterade med bland andra August Strindberg och Georg Brandes; det är välkänt att hon ingick i samma intellektuella grupp som dessa författare och att hon hade en nära relation till den sistnämnde. I avhandlingen *Ernst Ahlgren i hennes romanser* från 1930 visar Sten Linder till exempel Flauberts betydelse för Benedictssons författarskap vad gäller synen på såväl litteratur och estetik som på filosofi, människa och verklighet.⁵⁹

Fru Marianne (1887) har kallats »en svensk Bovary« och parallellerna mellan Benedictssons roman och Flauberts är obestridligen slående – handlingen, karaktärerna, titeln.⁶⁰ Liksom Emma har Marianne förläst sig på romaner och är uppslukad av drömmar och verklighetsfrånvända ideal.⁶¹ Den man hon gift sig med som mycket ung, Börje, en praktisk och hederlig storbonde, har en hel del gemensamt med Charles Bovary, såsom han ses genom Emmas ögon: »Han var Börje Olsson – Börje Olsson rätt och slätt, inte någon sagoprins eller romanhjärte.«⁶² Marianne får allt svårare att acceptera det alldagliga livet som bondhustru och romanerna blir hennes enda tröst: »För att fylla tomheten och döva sin ångest hade Marianne en enda utväg: romanerna.«⁶³ Lik Rodolphe dyker sedan Börjes kultiverade vän Pål upp och det blir en avancerad flirt mellan honom och Marianne bakom makens rygg. Slutet på de två romanerna är emellertid helt olika: Marianne begår inte självmord, utan väljer att anpassa sig till verkligheten och finna lyckan där, att bli en livsduglig och produktiv bondhustru,

som älskar sin familj, sitt hem och som, kamratligt och jämlikt, delar alla sysslor med sin make.

Det är naturligtvis alltid problematiskt att studera eventuella influenser mellan olika författare genom att utgå från likheter på detta sätt, hur slående dessa likheter än är. Djupstudier av författarskapen i fråga är nödvändiga för att kunna gå vidare med den typen av undersökningar och i många fall är det ändå omöjligt att avgöra i vilken mån tillfälligheter spelar in. Mot bakgrund av det sagda, går det heller inte att dra några slutsatser om ovan nämnda författares roll för spridningen av den franska litteraturen i Sverige.

Att enstaka, inflytelserika personer kan spela stor roll för mottagandet av en viss författare i ett visst land, råder det dock inget tvivel om. Vad gäller mottagandet av Stendhals verk i Sverige, till exempel, har jag i en tidigare studie kunnat konstatera att den kritik Stendhal fick av litteraturhistorikerna Henrik Schück och Fredrik Böök på 1920-talet förmodligen bidrog till att denne författare förblev i stort sett okänd ända fram till 1950-talet.⁶⁴ Vissa personer (intellektuella, författare, kritiker, översättare) spelade en betydelsefull roll som spridare av Stendhals litteratur i Sverige, nämligen, i början av 1900-talet, Oscar Levertin; under 1950- och 60-talen, Knut Jaensson, Tage Aurell och Gunnar Ekelöf; på 1990-talet till exempel Horace Engdahl.

Avslutande ord

Med hjälp av bibliografin *BREFS*, med mer än 1 500 översättningar från franska till svenska under perioden mellan 1830 och 1900, har vi kunnat konstatera att de stora franska realisterna Stendhal, Balzac, Flaubert och Maupassant inte alls är så översatta som man skulle kunna tro. Om man ser till antalet översättningar, överträffas de med råge av författare som är relativt okända i Sverige idag: Eugène Scribe, Paul de Kock, Eugène Sue, Charles Perrault, Anne Honoré Joseph Duveyrier, Henri Meil-

hac, Olivier Gloux, Michel Carré, Alice Durand och Jean François Alfred Bayard. För att spegla vad som faktiskt lästes av svenskarna på 1800-talet, borde våra litteraturhistorier ägna plats även åt dessa.

Översättare som Fredrik Niklas Berg, Ernst Lundquist, L.A. Malmgren och Frans Hedberg var betydelsefulla för spridningen av den franska litteraturen i Sverige, eftersom det bara var en begränsad grupp som kunde läsa på originalspråket. Berg, verksam mellan åren 1837 och 1883, är en av de mest produktiva översättarna av fransk litteratur under 1800-talet, men har oförtjänt glömts bort, liksom många andra i denna ofta osynliga yrkesgrupp. Bibliografin *BREFS* kan tjäna som utgångspunkt för vidare studier av översättare och deras verk, liksom Lars Klebergs *Svenskt översättarlexikon* och Lars Wollins databas *Filis*.⁶⁵ Nättillgängliga databaser av denna typ ger nya möjligheter till kartläggning och omdefiniering av litteraturhistorien.

Det rika material som finns i *BREFS* kan dessutom vara en utgångspunkt för vidare forskning rörande enskilda författares mottagande i Sverige och Norden. Det skulle till exempel vara intressant att studera receptionen av de författare som översattes i hög grad men som är relativt bortglömda idag, som Paul de Kock och Eugène Sue. Hur har dessa författare och deras verk betraktats genom tiderna? Vilken skulle förklaringen till deras framgång under 1800-talet kunna vara? Man kan också fråga sig vilka läsarnas och kritikernas reaktioner skulle vara om en ny utgåva av en roman av Paul de Kock skulle publiceras i Sverige idag. Hur skulle recensionerna i tidningarna se ut? Kanske skulle dagens läsare snarare tilltalas av den »enkelhet« som författaren kritiserats så hårt för av sin samtid, av äktheten och sanningen, som några också sett i hans verklighets- och människogestaltningar?

Fenomenet Paul de Kock visar än en gång att litteraturens historia såsom den skrivits av »de lärde« ofta inte ger en rättvisande och korrekt

bild av verkligheten. Det som faktiskt lästes av många under olika perioder borde ha en självklar plats i våra litteraturhistorier, som Gunnar Hansson poängterat.⁶⁶ Att studera i vad mån en sådan medvetenhet är synlig i nyare litteraturhistorier och antologier vore en intressant forskningsuppgift.

1. BREFS är förkortning för «Bibliographie RFS des traductions scandinaves de la littérature française de 1830 à 1900» och finns på följande hemsida: <http://projekt.ht.lu.se/fr/brefs/>. Här finns även information om de källor och principer som använts vid registreringen av bibliografin. Projektet styrdes av Brynja Svane och pågick aktivt mellan åren 2003 och 2006. I ledningsgruppen ingick också Morten Nøjgaard (ansvarig för det bibliografiska arbetet som helhet), Odense, och Karin Gundersen, Oslo. Målet med projektet var för det första att kartlägga all skönlitteratur (romaner, noveller, poesi och teater) som översatts från franska till danska, finska, isländska, norska och svenska i bokform mellan 1830 och 1900, med begränsning till det som publicerats. Forskningen omfattade även analyser av själva översättningarna. Slutligen var ett syfte att studera mottagandet av den franska realismen och naturalismen i de nordiska länderna.
2. De mera fantastiska verken *L'Histoire des Treize (De tretton)* och *La peau de chagrin (Chagrängskinn)* översattes däremot redan på 1830-talet, som Brynja Svane noterar i »Le projet RFS: le réalisme français en Scandinavie«, *Cahiers de l'AIEF*, maj 2003.
3. Översättningen och receptionen av Stendhal i Sverige analyseras närmare av Annika Mörte Alling i artikeln »La réception de Stendhal en Suède«, i Joanna Jansdotter och Kajsa Andersson (red.), *L'Image du Nord chez Stendhal et les Romantiques IV*, Humanistica Oerebroensia. Artes et linguæ nr 13, Örebro universitet, 2007, s. 13–42.
4. Se Jane Nørgaard Rasmussen, »Présentation des bibliographies nationales: Danemark«, särskilt kapitlet med rubriken »4.1. Les favoris du peuple: Le palmarès des auteurs français 1830–1900«, <http://projekt.ht.lu.se/fr/brefs/>. För analyser av situationen i Finland och Norge samt på Island, hänvisas till artiklarna på samma hemsida. Angående Finland, se även Riikka Rossis doktorsavhandling *Le naturalisme finlandais – une conception entropique du quotidien*, Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2007.
5. »Présentation des bibliographies nationales: Danemark«, <http://projekt.ht.lu.se/fr/brefs/> eller Morten Nøjgaard och Jane Nørgaard Rasmussen (red.), *Cahiers du Réalisme français en Scandinavie N° 6*, Odense: Syddansk universitet, 2005, s. 21–54.
6. Se Lise Queffelec, »Le lecteur du roman comme lectrice: stratégies romanesques et stratégies critiques sous la Monarchie de Juillet«, i *Romantisme, revue du dix-neuvième siècle*, »Littérature populaire«, 1986:53, CDU-SEDES, s. 9–21.
7. För utförlig information om Lars Johan Hiertas liv och verksamhet, om häftesseriernas betydelse för spridningen av översättningslitteraturen samt om kapplöpningen mellan Hierta och Albert Bonnier, se Gunnel Furulands avhandling, *Romanen som vardagsvara*, Stockholm: LaGun, 2007.
8. Sten Torgerson, *Fiktionsprosa på svenska 1866–1900: en utgivningsstatistik*, Litteratur och samhälle, Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi, 1990, s. 27. I samband med

- fransk-tyska krigets år, 1870–1871, dominerar översättningar från tyska, noterar Torgerson, men därefter ökar dem från franska igen, särskilt kring 1882, i samband med en ny reglering av översättningsrätten.
9. Henrik Schück, *Den svenska förlagsbokhandels historia*, Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag, 1923, s. 349–350.
 10. Mogens Koktvedgaard & Marianne Levin, *Lärobok i immaterialrätt*, Stockholm: Norstedts juridik, 1996, s. 36. Se även Johan Svedjedals *Bokens samhälle*, vol. 1, Stockholm: Svenska bokförläggareföreningen, 1993, s. 43–48.
 11. Schück, *Den svenska förlagsbokhandels historia*, 1923, s. 352–353.
 12. *Ibid.*, s. 364.
 13. Se Greta Hjelm-Milczyn, »Gud nåde alla fattiga översättare«: *glimtar ur svensk skönlitterär översättningshistoria fram till år 1900*, Stockholm: Carlssons, 1996, s. 209. Hjelm-Milczyn ger ett klagörande exempel (s. 221): en översättare vid namn Kullberg, verksam under första delen av 1800-talet, tjänade motsvarande 18 tunnor spannmål per år jämfört med en professors inkomst på 225 tunnor och en adjunkts 64 tunnor.
 14. Utom vad gäller översättningar från klassiska språk, påpekar Hjelm-Milczyn, för dessa hade högre status ända fram till 1850-talet, då studiet av moderna språk blev accepterat (*ibid.*, s. 222).
 15. I en referens till Klemmings bibliografi, nämns Berg på ett ställe, som översättare av Victor Hugos *Maria Tudor* (*ibid.*, s. 252).
 16. Sigrid Leijonhufvud, *Svenskt Porträttgalleri XV*, Stockholm: Tullberg, 1900.
 17. *Nordisk familjebok: konversationslexikon och realencyklopedi. Ny, reviderad och rikt illustrerad upplaga*, Andra bandet, »Uggleupplagan«, Stockholm: Nordisk familjeboks förlags aktiebolag, 1904.
 18. Se <http://web.abo.fi/fak/hf/sve/filis/>.
 19. www.oversattarlexikon.se.
 20. Se till exempel artikeln om Fredrik Niklas Berg, av Annika Mörte Alling, www.oversattarlexikon.se.
 21. *Nordisk familjebok: konversationslexikon och realencyklopedi. Ny, reviderad och rikt illustrerad upplaga*, Tjugofjärde bandet, Stockholm: Nordisk familjeboks förlags aktiebolag, 1916:24, s. 1 377.
 22. Se Oscar Wieselgrens inledning till *Svensk dramatisk litteratur under åren 1840–1913: bibliografisk förteckning af G. Wingren*, Uppsala: F. C. Askerbergs bokförlagsaktiebolag, Wretmans boktryckeri, 1914, s. X.
 23. *Ny Svensk Teaterhistoria*, Volym 2: 1800-talets teater, Hedemora: Gidlunds förlag, 2007, s. 144–147.
 24. Göran Hägg, *Världens litteraturhistoria*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000, s. 457.
 25. Citerad av Queffelec, »Le lecteur du roman comme lecteur«, 1996, s. 11. Egen översättning av: «interminables récits qui aident les désœuvrés à tuer le temps».
 26. Göran Hägg, *Världens litteraturhistoria*, 2000, s. 458.
 27. *Nationalencyklopedin*, Bokförlaget Bra Böcker, Femte bandet, 1991:5, s. 171.
 28. Se Sylviane Robardey-Eppstein, »Le réalisme 'sans le style' de Paul de Kock: du succès à l'oubli, du 'simple' au complexe«, i Daniel Compère (red.), *Le Rocambole, Le Bulletin des amis du roman populaire*, 2009. Artikeln är en omarbetning av ett föredrag som hölls vid symposiet »Le réalisme français en Scandinavie. Réception, traductions, poétiques« den 21–22 oktober 2005 vid Université Paris VII inom projektet le Réalisme Français en Scandinavie.
 29. Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, noter och presentation av Michel Crouzet, Paris: Librairie Générale Française, Le Livre de Poche classique, 1997, s. 558–559.
 30. *Nordisk familjebok: Encyklopedi och Konversationslexikon. Fjärde, väsentligt omarbetade och koncentrerade upplagan*, Tolfte bandet, Malmö: Förlagshuset Norden AB, 1953, s. 471.
 31. Jean-Marie Thomasseau talar om något liknande i »Les ruses de Cléo«, i *Mimos*, 1995:3, Bâle, Bulletin de la société suisse du Théâtre, s. 13–14 (studie citerad av Robardey-Eppstein, »Le réalisme 'sans le style' de Paul de Kock«, 2009, s. 9, not 35).
 32. Egen översättning. På franska lyder hans ord som följer: »Il est d'un naturel exquis; ses caractères ont un cachet de vérité saisissant. [...] Cela marche, cela palpite, cela respire.« Eugène de Mirecourt citeras av Robardey-Eppstein, »Le réalisme 'sans le style' de Paul de Kock«, 2009, s. 5.

33. Ibid., s. 12.
34. Gunnar Hansson, *Vem gör litteraturens historia?*, Forskning och svenskundervisning 8, Linköping: Universitetet i Linköping, Tema Kommunikation, SIC 32, 1990, s. 34–35.
35. Ibid., s. 37.
36. Beträffande bibliografins avgränsningar, se Morten Nøjgaards artikel »RFS-bibliografien over de skandinaviske oversættelser af fransk litteratur 1830–1900 – La BREFS« i »En guide til La BREFS RFS-bibliografien over skandinaviske oversættelser af fransk litteratur 1830–1900«, i Morten Nøjgaard och Jane Nørgaard Rasmussen (red.), *Skrifter fra forskningsprojektet den franske realisme i Norden Nr 7*, Odense: Syddansk universitet, 2006, s. 5–12 eller <http://projekt.ht.lu.se/brefs/>.
37. Sylviane Robardey-Eppstein, »Situation du théâtre français à Stockholm«, i *Le théâtre français à l'étranger au XIXe siècle: histoire d'une suprématie culturelle*. Nouveau Monde éditions, 2008, s. 424.
38. *Svensk dramatisk litteratur*, 1914, s. VII.
39. Ibid., s. IX.
40. *Ny Svensk Teaterhistoria*, 2007, s. 147.
41. *Svensk dramatisk litteratur*, 1914, s. X.
42. Robardey-Eppstein, »Situation du théâtre français à Stockholm«, 2008, s. 415. Se också Walecka-Garbalinska Maria, »Victor Hugo et son correspondant suédois Bernhard von Beskow«, i *RHLF*, 2007:3, s. 609–627.
43. Robardey-Eppstein, »Situation du théâtre français à Stockholm«, 2008, s. 415.
44. Ibid., s. 428.
45. Se *Ny Svensk Teaterhistoria*, 2007, s. 34.
46. *Theater-almanach för år 1838*, Stockholm: L.J. Hjerta, 1837, under rubriken »Öfversigt af den franska teatrarne 1836, af Jules Janin«, s. 49–67.
47. *Theater-almanach för år 1838*, 1837, s. 58.
48. Ibid., s. 60–61.
49. Bertil Romberg, *Almqvist liv & verk*, Stockholm: Ordfronts förlag, 1993, s. 181.
50. Ibid., s. 194.
51. Ibid.
52. *Nordisk familjebok: konversationslexikon och realencyklopedi innehållande upplysningar och förklaringar om märkvärdiga namn, föremål och begrepp*, nionde bandet, Stockholm: Germandts boktryckeri-aktiebolag, 1878:2, s. 660.
53. *Nordisk familjebok*, Uggleupplagan, 1905, s. 646.
54. August Strindberg, *En dåres försvarstal*, August Strindbergs Samlade verk 25, Stockholm: Norstedts, 1999, s. 524.
55. Göran Hägg, *Den svenska litteraturhistorien*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996, s. 312.
56. August Strindberg, *Loss: brev i urval av Erik Wijk*, Solna: Cogito Bokförlag, »Tradition«, 1990, s. 20.
57. Ibid.
58. Ibid., s. 108.
59. Sten Linder, *Ernst Ahlgren i hennes romaner*, Stockholm: Albert Bonniers boktryckeri, 1930.
60. Birgitta Holm, *Victoria Benedictsson*, Stockholm: Natur & Kultur, 2007, s. 146. Varken Linder eller Holm gör emellertid någon jämförelse av romanerna på innehållslig nivå och det gör heller inte Jette Lundbo Levy i den välkända studien *Dobbeltblikket* (Jette Lundbo Levy, *Dobbeltblikket: om at beskrive kvinder. Ideologi og æstetik i Victoria Benedictssons forfatterskap*, København: Tiderne skifter, 1980).
61. Mariannes fantasi »var ytterligt uppdriven genom romanläsning«, Victoria Benedictsson, *Fru Marianne*, Stockholm: Lind & Co Förlag, 2000, s. 91. Se även s. 92: »'Ålska, i nöd och lust', sade själva kyrkan. Och ordet hade för henne blott en betydelse – romanernas.«
62. Ibid., s. 97. Detta kan till exempel jämföras med den berömda passagen i Flauberts roman: »Charles' konversation var platt som en trottoar [...]«, *Madame Bovary*, Uddevalla: Niloé, 1990, s. 35.
63. Benedictsson, *Fru Marianne*, 1990, s. 116.
64. Se Mörte Alling, »La réception de Stendhal en Suède«, 2007.
65. Lars Kleberg (red.), *Svenskt översättarlexikon*, <http://www.oversattarlexikon.se/>; Lars Wollin (red.), *Filis*, <http://web.abo.fi/fak/hf/sve/filis/>
66. Hansson, *Vem gör litteraturens historia?*, 1990, s. 37.

Nyckelord: BREFS, fransk, realism, Skandinavien, översättning, reception

Keywords: BREFS, French, realism, Scandinavia, translation, reception

Summary

French Literature in Sweden 1830–1900. Translation, Reception and Circulation

The article presents some results from an international project on the introduction of French literature in Scandinavia during the 19th century. A point of departure is the database BREFS (*Bibliographie du Réalisme Français en Scandinavie*), containing the translations of novels, short stories, poetic works and theatre plays that were published in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden in book form from 1830 to 1900.

The Swedish part of the bibliography is in focus, consisting of as many as 1 500 translations, and a list of the seemingly most popular French writers in Sweden during the period is presented. With some exceptions, these writers are probably unknown to most Swedes, and not even mentioned in historical surveys of Swedish literature: Eugène Scribe, Eugène Sue, Charles Perrault, Anne H. J. Duveyrier, Henri Meilhac, Olivier Gloux, Michel Carré, Alice Durand and Jean F. A. Bayard. In fact, when it comes to the number of translations published, these authors by far exceed the well-known representations of the French realist period, Stendhal, Balzac, Flaubert and Maupassant.

I try, briefly, to relate these results to research that has been done by others on translation in the nineteenth century, the working conditions of the translators, the reception of French authors and the role of French theatre in Sweden, which was so successful at the time.

Annika Mörte Alling
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
annika.morte_alling@rom.lu.se

RECENSIONER

Drama & repetition

Jørgen Veisland, *Drama and repetition: time in selected plays by Henrik Ibsen, Bertolt Brecht and Samuel Beckett*

Olecko: Badania naukowe Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, 2009, 184 s.

Den som skriver om dramatik skriver också om tid. Mest explicit, men också mest slentrianmässigt, sker det i hänvisningar till de »aristoteliska enheterna« och regeln att en pjäs fiktionshandling bör utspelas under en tydligt begränsad tidrymd, tjugofyra timmar eller kortare. En sådan norm formaliserades hos de klassicistiska poetologer som i verklighetsavbildningens namn kunde åberopa en absolut representationell överensstämmelse mellan tiden det tog för en skådespelare att yttra en fras, och den som samtidigt tänktes utspelas i det diegetiska universumet: Castelvetro föreslog, exempelvis, att den dramatiska handlingens temporala omfång direkt borde motsvara den tid åskådaren befann sig i salongen. Hos Aristoteles behövde dock tragöden inte något tidtagarur eftersom det begränsade formatet egentligen följde naturligt ur en mer grundläggande estetisk och genreteoretisk förståelse av enhetsbegreppet: det sköna var enligt Aristoteles det överskådliga, tillräckligt stort att demonstrera ett spel mellan proportioner, men ändå möjligt att fångas i sin helhet av sin-

net, och inte, likt ett vidunder, bre ut sig riktningsslöst i det oändliga. En tragisk handling måste vara så avgränsad att dess helhet kunde begripas och hållas i minnet av åskådaren, och temporalitet var därför först och främst en strukturell fråga om estetisk form.

Parallellt med den formella poetiken har funnits en kontinental, inte sällan tysk, tradition där tragedin som genre mindre varit en fråga om estetiska principer för proportionell sammansättning och snarare en om ett särskilt slags filosofiskt modus, ett diskursivt utrymme för gestaltningen av tillblivelse, där litteraturen kunnat bidra med en typ av epistemologiska variationer vilka kompletterat och nyanserat den mer fackmässigt filosofiska spekulatjonen. Hos somliga teoretiker – som Peter Szondi – har traditionerna kombinerats, men hos andra har de skiljts åt i polemik.

Professor Jørgen Veisland har i tidigare arbeten tydligt skrivit in sig i en kontinental filosofisk tradition, och hans nya bok om tid i dramata utgör inget undantag. Så lyder öppningsmeningarna: »I will begin by introducing theories of repetition, being and nothingness by Søren Kierkegaard, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Jacques Derrida and Walter Benjamin. I will also present significant concepts of reality worked out by Parmenides and Nagarjuna.« Detta överväldigande teoretiska batteri kallas in i jakten efter ett alternativ till traditionell västerländsk tidsförståelse vilket sedan ska utgöra

grunden för en analys av tid i modernt, icke-aristoteliskt drama. Tid i dramat ska alltså inte som hos Aristoteles förstås som en strukturell dramaturgisk princip – »a temporal curve moving towards closure« – utan har mer att göra med dramats »innehåll«: det är, enligt Veisland, lika mycket en fråga av existentiell och epistemologisk som estetisk art.

Den inledande meningen utmärker anslaget inte bara genom att ange dess urkunder utan också genom att demonstrera dess operativa principer: hela den förberedande teoretiska presentationen är nämligen lika koncentrerad, samtidigt som den öppnar upp ett vindlande resonemang vilket sträcker sig över bokens samtliga kapitel. Dessa är knappast fristående utan utgör variationer i en pågående, lika melodisk som rapsodisk, diskussion där namn, begrepp och problem ständigt omtas och omvandlas. Framställningens tematiska nav utgörs faktiskt just av en liknande relation mellan koncentring och expanderande, upprepning och förskjutning, och sammanfattas i det kierkegaardska begreppet »øieblikket«, enligt Veisland »a paradoxical moment in time outside of time, a kind of cross-section between time and eternity«. Här finns en ansats till en traditionell schillersk – och strukturell – förståelse av det analytiska dramat, där den avgörande handlingen återfinns i det förflutna, men samlas upp och förtätas i en omedelbar nu-situation vilken öppnar upp det kommande; men Veisland är snarare intresserad av ögonblickets temporala sammanfallande, där motsättningarna mellan då-, nu- och framtid (liksom mellan tid och rum, kinesis och stasis, inre och yttre, ändlighet och oändlighet, och så vidare) förvandlas i ett slags slutna punkt vilken sträcker sig gränslöst utåt, i alla riktningar, för att så innefatta sig själv i en dubbelt dialektisk reflektion.

För den som har svårt att hänga med i de tjugo inledande sidornas metafysiska koncentrat erbjuds lyckligtvis ett par konkreta skönlitterära exempel: Joyces *Ulysses* och Woolfs *To the Lighthouse* får bidra med scener där den

yttre handlingen kondenseras och avstannar samtidigt som karaktärernas inre aktivitet intensifieras och upplåter enorma expanderande och självreflexiva tankerymder. Øieblikket inskränks dock inte till en enkel teori om medvetandeströmmar och modernismens vändning inåt utan ska – förmodligen – förstås som ett komplext och pågående spel mellan medvetande och omgivning vilket på intet sätt kan reduceras till litterära tekniker eller stildrag. Men en tydligare anknytning till skönlitteraturen redan inledningsvis hade nog underlättat förståelsen, liksom till de litteraturanalytiska försök som gjorts att utreda liknande frågor: Gérard Genettes hastighetsbegrepp, till exempel, behandlar ju direkt relationen mellan fiktionstid och spatial utbredning i texten, och var och en av oss kan nog peka ut sin saknade favorit.

Av arbetets tio verkanalyser ägnas åtta kapitel och Brecht och Beckett var sitt, varför intrycket blir ibsenstudie med appendix; men de avslutande kapitlen flätas samtidigt in i den kretsande och återupprepande motividiskussion som mycket medvetet undviker huvudämnen och mittpunkter. *Peer Gynt* lämpar sig naturligtvis väl för en studie i subjektets spel mellan koncentring och utspridning och Veisland sammanfattar träffande i en typisk formulering: »The external journey is through a quasi-realistic space and time; the internal journey repeats the external one, reversing the spreading-out in time and space by condensing or contracting it so that it comes close to the 'instant' that is beyond time.« Vandringsdramat inbjuder också till det slags intertextuella jämförelser med *Odysseen* som här presenteras som ett slags parodierande repetitioner genom vilka den folkloristiska mytologin urholkas och förvandlas. Med hjälp av parodibegreppet söker Veisland också rädda *Rosmersholm* från att avfärdas som anhopning av gotikens kitschiga stapelvaror, vilka Ibsen istället sägs sätta i spel mycket medvetet i ett lekfullt, självreflekterande och förfrämligande framställande av realismens inneboende teatralitet. Användningen av

parodibegreppet är fruktbar och knyter på ett produktivt sätt an till ett annat kierkegaardskt centralbegrepp – ironin.

Flera analyser kretsar ofrånkomligen kring kvinnan och sexualiteten. *Et dukkehjem* analyseras inte helt oväntat utifrån skillnaden mellan maskulin och feminin tid och tarantellan blir ett uttryck för hur en kvinnlig tidslighet inträder i, underkuvar och undanröjer den manliga tidens lineäritet; vad andra avfärdar som en överdrivet melodramatisk och teatral scen betraktas av Veisland som ett signifikativt öieblick där dramaets strukturella mythos tvingas ge utrymme åt en annanhet vilken befinner sig utanför men äger rum mitt i. Analysen av tarantellan som musikens rytmiska förskjutning av ordningen hos det språkliga logos är elegant och träffande. Kapitlet om *Gengangere* utgår från en sexuell dubbelhet hos begreppet »livsgleden«, en hälsa och en kärlek som likt ett farmakon också är en sjukdom och en perversion. Den temporala aspekten framträder naturligtvis i syfilismotivet och den förborgade förlustens möjlighet att återkomma i framtiden som en medfödd smitta. Genom att kontrastera de manliga karaktärernas demoniska, dekadenta och inte sällan incestuösa drag med Regines enkla »savoir vivre« – kunskap i livets levnad – argumenterar Veisland för hur Ibsen här kan sägas omkasta de relationer mellan maskulinitet och förstånd och femininitet och begär som tillskrivs det västerländska tänkandet.

Tolkningen av *Vildanden* hör till de tydligast genomförda då Veisland (med utgångspunkt i en iakttagelse av Toril Moi) demonstrerar hur en serie kamerarelaterade metaforer – öieblicker som »snap-shot« – framhäver pjäsens spel mellan ljus och mörker, bild och negativ, seende och blindhet. I kapitlet om *Hedda Gabler* blir däremot frånvaron av formell analys, och de problem denna frånvaro medför, särskilt tydlig. Här ger sig Veisland i kast med att visa hur titelkaraktären bör förstås både som tragisk och heroisk, något som tidigare forskare har betvivlat; men eftersom resonemanget helt begränsar

sig till det tematiska blir resultatet endast en diskussion om det heroiska i lusten inför döden. Tragedin, däremot, förutsätter ju dramatisk form, och måste därför falla ur framställningen; här saknar man den nödvändiga kombination av filosofisk och dramaturgisk analys som gör Szondis *Versuch über das Tragische* så klargörande. I ett försök att undvika lacanianismen hos tidigare forskare som Anne Marie Rekdal åberopar Veisland vidare Deleuzes och Guattaris »anti-Ædipus«; men begreppet underkastar den psykoanalytiska diskursen istället för att leda vidare ut ur den och resultatet hamnar nära den traditionella psykoanalytiska tolkningssjukan, »interpretosis« hos Deleuze. Därmed går Veisland miste om möjligheten att utforska den särskilda temporal status konstverket tillskrivs i den deleuzoguattariska ontologin såsom det enda som egentligen inte tillblir så mycket som det bevarar: verket repeterar rörelser om och om igen, utan åtskillnad eller med bibehållna skillnader, och definieras av dess förmåga att hålla sig självt upprätt som komposition. Verkanalysen blir i en sådan ontologi mindre en fråga om tolkning eller diagnos än ett utforskande av särskilda principer för sammansättning: ett slags förvisso idiosynkratisk poststrukturell poetologi. Denna konsekvens försvinner helt hos Veisland – men det gör den ofta även hos Deleuze/Guattari själva.

Om den presentation och den kritik som här framförts ger ett nyckfullt intryck får den sägas svara mot den diskuterade framställningens natur, ty de frågor som egentligen behandlas i *Drama and repetition* är av ett sådant antal att jag här endast berört en bråkdel. Veislands stimulerande – och emellanåt frustrerande – lilla bok är i sig sprängfylld av små »ögonblick« presenterade utan överordnad linjär princip, och kasten är tvära mellan dess många skarp-sinniga iakttagelser och drastiska associationer. Ibland kastas läsaren av banan; den intellektuella nivån är lika hög som den filosofiska bildningen är djup, men det går för fort, det behövs inte sällan sägas mer, och risken att de drama-

tiska texterna försvinner bakom den begrepps-
liga exercisen är överhängande. Det vilar, kort
sagt, något vidunderligt över Jørgen Veislunds
Drama and repetition.

Erik van Ooijen, Stockholms universitet

Rättshistorier

Bjarne Markussen, *Retts historier: foreldre
og barn i litteratur, film og lovgivning*

Oslo: Unipub, 2008, 322 s.

Det är nu tre decennier sedan Robert Bentons
film *Kramer versus Kramer* (1979) hade premiär på biograferna. Få biofilmer förefaller ha haft en sådan direkt inverkan på familjelagstiftningen och rättsprocessen. Den förhärskande synen inom rättssystemet – och inom samhället i stort – under 1900-talet var att kvinnor och mödrar av naturen var bättre lämpade än män och fäder att ta hand om barn, egna och andras, och att de därför som regel tilldömdes omsorgen om barn i vårdnadstvister. I början på Bentons film (baserad på en roman av Avery Corman) lämnar Joanna Kramer (spelad av Meryl Streep) sin make Ted (spelad av Dustin Hoffman) och deras gemensamma son Billy (spelad av Justin Henry) för att finna och förhoppningsvis förverkliga sig själv, en sorti som för tankarna till slutet på Henrik Ibsens drama *Et dukkehjem* (1879). Men Benton fortsätter inte bara berättelsen om Nora där Ibsen slutade, perspektivet är nu ett annat: I stället för att fokusera på kvinnans status och möjligheter i ett borgerligt samhälle, tematiserar Benton relationen mellan fader och son. Filmen låter oss följa Teds utveckling från att i början vara både praktiskt och emotionellt handfallen till att bli en kompetent och omsorgsfull pappa. Men som en sann melodram så slutar filmen inte med denna metamorfos: Det är i detta tillstånd av återfunnen ordning och balans som Joanna återvänder och kräver att få tillbaka sin

son, något som Ted varken kan eller vill acceptera. Vi får sedan följa hur konflikten mellan föräldrarna förvärras genom rättsapparatusens dramaturgi: ex-makarnas advokater framställer motparten i sämsta möjliga ljus. I filmen får dock denna smutskastningsprocess motsatt verkan mot den man kunde tänka sig. Joanna och Ted tar avstånd från den nidbild som deras advokater ger av den andra. En möjlighet till förståelse och försoning öppnas.

Om rättssystemet i *Kramer versus Kramer* å ena sidan framställs som dåligt anpassat för att lösa konflikter av detta slag, så gav å andra sidan lagstiftningen vid denna tid inte utrymme för att tilldöma gemensam vårdnad vid tvister. Det innebar att rätten måste välja mellan två föräldrar – oavsett om bägge var lika lämpliga – och i *Kramer versus Kramer* är det Joanna som tilldöms vårdnaden om Billy. Men under rättsprocessen har Joanna emellertid förstått något som hon inte var medveten om dessförinnan, nämligen att Ted hade utvecklats till en kärleksfull och ansvarstagande pappa och att hennes son redan hade ett riktigt hem. Om hon skulle ta Billy därifrån så skulle hon beröva honom både ett hem och en pappa. På samma sätt som Ibsens drama lämnar åskådaren i ovisshet om Noras framtid, så kan vi bara spekulera hur Ted och Joanna kommer att ordna omsorgen om sitt gemensamma barn.

Det är förstås högst vanskligt att bevisa kausala samband mellan en spelfilm (eller annat konstnärligt verk) och förändringar i lagstiftning och rättspraxis. I sin studie *Retts historier: foreldre og barn i litteratur, film og lovgivning* (2008) menar Bjarne Markussen att litteratur och film »responderer på loven og på endringer i det sosiale liv, og at fortellingene noen ganger også bidrar till å endre mentaliteter og praksiser.« (s. 253) Markussen anför många vittnesmål från domare och jurister som indikerar att filmen *Kramer versus Kramer* har påverkat deras syn på vårdnadstvister. De förändringar i hur rättssystem i dag hanterar skilsmässor och vårdnadstvister bekräftar att någonting genom-

gripande har hänt i vår syn på kön, föräldrar och barn. Enligt Markussen finns det även de som menar att Bentons film visade upp en verklighet som inte bara förvanskade den juridiska verkligheten utan även beskrev en verklighet som låg tio år bakåt i tiden. Detta kan jämföras med Charles Dickens roman *Bleak House* (1852–1853) som angriper en ålderdomlig rättsprocess, men de reformer som Dickens efterlyste i romanen var i själva verket redan på väg att genomföras och det är därför missvisande att hävda att romanen var en verkande faktor. Det är sålunda möjligt att betrakta bägge dessa verk som historiska tidsspeglar, skildrande perioden före och under pågående förändringar.

I likhet med *Kramer versus Kramer* så hade *Et dukkehjem* en omedelbar effekt på tidsandan och även på lagstiftningen. I sin studie visar Markussen att Ibsens drama användes som verktyg inte bara i debatter i dagspressen utan även i det norska stortinget. Markussen har gått genom utredningar, stortingsprotokoll och lagförslag från 1880-talet och kan tydligt visa att *Et dukkehjem* är en återkommande och viktig referenspunkt i debatten om ny äktenskapslagstiftning i Norge. I sin studie försöker Markussen inte bara visa på dylika påtagliga samband mellan fiktionsverk och lagstiftning, utan även på hur litterära verk och spelfilmer föregriper och långsiktigt reflekterar över och påverkar samhällets syn på relationen mellan föräldrar och barn. Som ytterligare exempel kan nämnas vad Markussen kallar »ensampapperättelsen« (alenafarplottet) i en roman som George Eliots *Silas Marner* (1861) och som han analyserar mer i detalj i Charlie Chaplins film *The Kid* (1921). Markussen menar att dessa berättelser om ensampappor har haft en lika stark effekt på rättskulturen som Ibsens *Et dukkehjem* hade för kvinnors ekonomiska och sociala emancipation.

Markussens studie hör hemma inom det interdisciplinära forskningsområdet rätt och humaniora (Law and Humanities) som alltsedan 1980-talet har förnyat och berikat såväl studiet

av drama, litteratur och film som synen på lag och rätt inom juridik och statsvetenskap. Detta forskningsområde rymmer både rena motivstudier av rätt i litteraturen (som Kjell Åke Modéers *Strindberg och advokaterna*, 1987, och Peter Gardes *Dommerens litteraturhistorie*, 2007) och studier av användning av retorik och visuella medier i rättsprocessen (som Christian Delages *La Vérité par l'image*, 2006), liksom även dekonstruktion av rätten som socio-politiskt fenomen och av relationen mellan lag och rättvisa (som Jacques Derridas *Force de loi*, 1989–1990). Något som i mina ögon utgör en verklig styrka i Markussens studie av litterära och filmiska framställningar av relation mellan föräldrar och barn är att den på ett effektivt sätt förenar dessa olika angreppssätt inom rätt och humaniora och visar hur litteratur och film både svarar på och påverkar rättsuppfattningen i samhället. Även om det är svårt att bevisa kausala kopplingar mellan konstnärliga framställningar och rättspraxis, så visar Markussens *Rettshistorier* tydligt att här pågår en parallell och synkroniserad utveckling av den kulturella och rättsliga synen på föräldrar, kön och barn.

I ett försök att fördjupa analysen och generalisera beskrivningen av relationen mellan rätt och kultur använder sig Markussen av Robert Covers begrepp »nomos« (i artikeln »Nomos and Narrative«, *Harvard Law Review*, Vol. 97, 1983). Enligt Cover får rättssystemet sin kulturella legitimering genom berättelser, exempelvis den bibliska berättelsen om hur Moses tar emot de tio budorden eller den narrativa konstruktionen av »folket« i moderna statsförfattningar. När rätten på detta sätt ses i förhållande till de berättelser som ger den mening blir den mer än en samling regler. Den blir en värld som vi bor i, och denna normativa livsvärld kallar Cover »nomos«. Det grekiska ordet »nomos« betecknar den lag som människan har skapat, i kontrast till de fysiska lagar som styr naturen (fysis). Enligt Cover utgör nomos ett normativt universum som är lika fundamentalt för vår livsvärld som vår förståelse av den fysiska värld-

den. Men genom att vår förståelse av nomos är baserad på berättelser, rymmer den inte bara en beskrivning av samtiden, utan även beskrivningar av tidigare normativa universa liksom visioner av framtida rättsvärldar:

To live in a legal world requires that one know not only the precepts, but also the connections to possible and plausible states of affairs. It requires that one integrate not only the »is« and the »ought«, but the »is«, the »ought«, and what »might be«. Narrative so integrates these domains. (»Nomos and Narrative«, s. 10)

Genom att berättelseformen utgör ett sätt att tänka och integrera dåtid, nutid och möjliga framtider, så rymmer den också en kritisk och utopisk potential. Den narrativa konstitutionen av rätten rymmer möjlighet till förändring av rättsvärlden. Som ett exempel på detta refererar Markussen Martin Luther Kings berömda tal i Washington, D.C., den 28 augusti 1963, i vilket kontrasten mellan gårdagens visioner och dagens verklighet ger upphov till en ny dröm: »I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: 'We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal.'« (citerat hos Markussen, s. 257)

Som Markussen mycket riktigt påpekar så beskriver nomos endast rättens kognitiva strukturer, inte dess institutioner och materiella processer. För att täcka in även dessa dimensioner hos rätten talar Markussen om »rättskultur«, ett begrepp som rymmer både lekmannens uppfattningar om rättssystemet (»det allmänna rättsmedvetandet«) och den specialiserade, professionella rättskultur man finner i juristers verksamhet och i domstolars maktutövning. Enligt Markussen hör även konsten och populärkulturen till rättskulturen, både som idealiserande skildrare och som kritiker av det existerande rättssystemet.

Inom rättskulturen kan man enligt Markussen (som här utgår från Jørn Sundes *Speculum legale*, 2004) vidare särskilja tre oli-

ka skikt. På en ytnivå finner man de rättsregler som återfinns i lagstiftning och rättspraxis och som förkroppsligar gällande rätt. På en djupare nivå finner man de rättsprinciper som handlar om avtal (*pacta sunt servanda*) och konstitutionella arrangemang som parlamentarism, maktfördelning och allmän rösträtt. Dessa rättsprinciper utgör utgångspunkten för formulering av rättsregler, men till skillnad från rättsregler så kan det finnas motsägelser mellan enskilda rättsprinciper. På en ännu djupare nivå urskiljer Markussen vad han kallar det rättsliga fundamentet, som rymmer föreställningar som är så grundläggande och självklara att de sällan eller aldrig omtalas, såsom äganderätt och likhet inför lagen. Det betyder inte att det rättsliga fundamentet är oföränderligt. Övergångar mellan epoker i rättshistorien kännetecknas just av att grundläggande förväntningar på rätten förändras (som exempelvis föreställningar om olikhet inför lagen i äldre germansk och romersk rätt).

Markussen menar att konstarter som litteratur och film står i en kontinuerlig dialog med rättskulturen. Å ena sidan gör de denna till föremål för reflektion genom att iscensätta konflikter som belyser juridiska och etiska dilemman och å andra sidan utgör dessa iscensättningar en återkoppling till och inspel i rättskulturen. Enligt Markussen kan man urskilja sju funktioner som litteratur och film kan få i rättskulturen. Den *mimetiska funktionen*, som inte bara avbildar rätten utan även utforskar »grensene for hva som kan sies og gøres i et rettsamfund« (s. 263). Den *kritiska funktionen*, som kan avse både mentala och fysiska strukturer i rättskulturen, tar ofta upp motsägelser mellan olika nivåer (rättsregler, rättsprinciper, rättsfundament) och låter olika uppfattningar och positioner konfronteras. Den *terapeutiska funktionen* hos litteratur och film, som avser individuell och kollektiv bearbetning av orättvisor, både samhälleliga orättvisor och justitiemord utförda av domstolen själv. Här urskiljer Markussen en

dokumentaristisk tradition (representerad av Émile Zolas artikel »J'accuse«, 1898, och Bob Dylans sång »Hurricane«, 1975) och en fiktiv eller halvfiktiv tradition (representerad av *Et dukkehjem* och *Kramer versus Kramer*). Den synliggörande funktionen avser litteraturens och filmens möjlighet att synliggöra marginaliserade grupper i samhället. Men det kan även handla om att synliggöra aspekter av verkligheten som rätten (medvetet eller omedvetet) blundar för. Exempelvis menar Markussen att rätten tenderar att betrakta mänskliga relationer ur ett strikt ekonomiskt perspektiv. Den *metaspråkliga funktionen* avser hur litteraturen och filmen demonstrerar eller reflekterar över rättens filtrering av verkligheten genom sin vokabulär och språkanvändning. Den *diskursskapande funktionen* avser hur litteratur och film kan uppfinna nya sätt att tala om saker, som när Nora i slutscenen av *Et dukkehjem* för in en likavärdesdiskurs eller när Ted i *Kramer versus Kramer* får svårt att argumentera för faderskapets värde i ett rättsligt sammanhang (samtidigt som filmen själv utvecklat en mångsidig och känsloladdad beskrivning av fader-son-relationen). När nya begrepp och begreppsregister introduceras och sätts i omlopp i det offentliga rummet, får litteraturen och filmen en diskursskapande funktion. Naturligtvis kan även lagstiftningsprocesser ha en diskursskapande funktion. Den *utopiska funktionen* hos litteratur och film avser skildringar av möjliga verkligheter, både till varnagel och som förebild. I Markussens läsningar av litterära och filmiska verk utforskas dessa olika funktioner på ett känsligt och produktivt sätt.

Avslutningsvis ska sägas att Markussens *Retthistorier* inte bara utgör en utmärkt introduktion till rätt och humaniora, den hör också till de mest intressanta och originella nordiska bidragen hittills till forskningsområdet.

Leif Dahlberg, KTH

Adorno, konst, natur, sanning

Camilla Flodin, *Att uttrycka det undanträngda: Theodor W. Adorno om konst, natur och sanning*

Göteborg: Glänta produktion, 2009, 255 s.
(diss. Uppsala)

Efter en lång tid i den akademiska kylan har Theodor W. Adorno (1903–1969) på senare år väckt nytt intresse i Sverige. Ett antal studier har utkommit, och en av de senaste i raden att skriva om den tyske filosofen och sociologen är Camilla Flodin, som i sin avhandling *Att uttrycka det undanträngda: Theodor W. Adorno om konst, natur och sanning* försöker göra Adorno begriplig, och, det kan sägas redan nu, lyckas alldeles utmärkt med detta. Utan att på något sätt sänka sig till att bli en Adorno for dummies är detta en avhandling i vilken egentligen står att läsa samma saker som i Adornos egna verk, men på ett enklare och mer pedagogiskt sätt. Emellertid har Flodin ett mer primärt syfte med avhandlingen, nämligen att vidga det konstbegrepp som kommer till uttryck i den inte alltid helt lättillgängliga Adornos filosofi och att göra så med fokus på hur konsten kan fungera som vittne i det att den upplåter sin röst åt den undanträngda naturen.

I det första kapitlet behandlar Flodin frågan om naturbehärsningen och utreder de begrepp – exempelvis »upplysning«, »myt« och »objektets företrädare« så som de används av Max Horkheimer och Adorno i *Upplysningens dialektik* – som gör förnuftets våld på naturen möjligt. Hon skapar i och med detta en god plattform från vilken resten av avhandlingen kan läsas. En banal kommentar kan tyckas, men komplexiteten i den filosofi Flodin försöker avtäckta ger inga självklarheter vid handen; att börja från början med Adorno är samtidigt att börja i ett fragment, inte i ett startblock.

Förledet till titeln på Anders Olssons artikel om Adornos estetik i det, för alla som intresserat sig för denne tyske filosof, välbekanta nummer 5 av *Kris* från 1977, lyder »Medelpunkten är lika nära överallt«, något som inte bara behandlas av Flodin, utan också faktiskt tillämpas, om än inte fullt ut, i *Att uttrycka det undanträngda*, ett förhållande jag återkommer till nedan.

Flodin tar också redan i det första kapitlet tydligt ställning till många av dem som föresatt sig att tolka eller kommentera Adornos teori, vilket gör att hennes läsare snabbt får en uppfattning om var inom forskartraditionen hon befinner sig och vad än bättre är, det renar Adornos teorier från missuppfattningar och i synnerhet Hegelska attribut, något hon tar upp närmare i kapitel tre om det konstsköna och det natursköna. Men jag ska inte gå händelserna i förväg, för i det andra kapitlet dras riktlinjer upp som är av nöden för fortsättningen; här tecknar hon Adornos syn på konstens urhistoria.

Flodin utgår från Horkheimers och Adornos analys av den Homeriska berättelsens tolfte sång i vilken de tycker sig finna ett koncentrat av upplysningsproblematiken, och hon tydliggör de separationsprocesser – vilka gör upplysningen, och därmed naturbehärskningen, möjlig – som i originaltexten kan vara svåra att urskilja. I och med detta får hon också fram några första arkeologiska lämningar av konstens ursprung. Konsten uppstår som en distansering, en njutning på avstånd, då Odysseus låter binda sig vid masten för att kunna lyssna till sirenernas sång, för i och med detta bryts sångens trollmakt över världen och konsten blir något avskilt från den samhälleliga praktiken. Flodin redogör för hur denna distansering, detta brott mellan människa och natur – och därmed människans inre och yttre natur – som för alltid kommer att finna sin plats i konsten, kommer till uttryck i konsten som sakens »mer«, det vill säga det som förnuftet skalar bort då det lägger något under sig. Övergången till en andra natur, ett tillstånd i vilket förnuftets förstelning av verkligheten blivit en livlös mimesis, ett tau-

tologiskt förhållande där vi imiterar våra egna definitioner, får en utomordentlig genomgång av Flodin, liksom konstens potential att påminna oss om detta förhållande och vad viktigare är: visa att det i konsten finns en möjlighet till förändring.

I det därpå följande kapitlet ger sig Flodin i kast med den tyska estetiktradition som Adorno förhåller sig till; främst då Hegel och Kant. Detta är ett av få partier i avhandlingen som skulle kunna drabbas av kritik, helt enkelt på grund av att den ställer alltför höga krav på läsaren. Texten är initierad och välskriven, men har man inte djupare kunskap om vad de goda herrarna Kant och Hegel skrivit, sagt eller gjort tvingas man ibland bara godta vad som står utan att kunna förhålla sig det skrivna. Det är inte på något sätt omöjligt att läsa, Flodin är noggrann i sitt värv och lämnar inga lösa ändar, men möjligen hade mer kunnat göras *communum bonum*, för det är alltid tråkigt att behöva läsa sina egna marginalnoter med texten »läs igen när du är piggare«. Samtidigt är redogörelsen för denna diskussion mellan Adorno och traditionen viktig; de två följande kapitlen vilar till stor del på att läsaren är bekant med den kantska intresselösheten likväl som med den hegelska vändningen av Freuds sublimeringsteori som Flodin tycker sig finna hos Adorno.

I kapitel fyra till sex – den mest intressanta delen av avhandlingen – utreder Flodin varför Adorno menar att det krävs något som är motsatt naturen för att naturens röst ska kunna urskiljas och visar sedan hur konsten fyller denna funktion, dels som naturens vittne och dels som artefakt. Flodin visar hur konsten för Adorno blir en ställföreträdare för försoningen mellan människa och natur. Dessa tre kapitel blir också en mycket välkommen genomgång av Adornos mest omfattande verk, *Ästhetische Theorie*, samt av hans estetikföreläsningar då inget av detta i större utsträckning finns översatt till svenska. Vidare får man, som litteraturvetare, här äntligen lite mer handfasta textanalyser, om än att det är Adornos och inte Flodins. Detta är

något jag gärna sett redan tidigare i avhandlingen, för hennes slutsatser är fina, men omsatta i praktiken tror jag att hon vunnit än fler poängar och resonemanget hade blivit mer handfast. Visserligen är inte detta avhandlingens syfte, men en teoretisk genomgång av en teori hade nog mått gott av lite mer frekvent förekommande markkänning. Personligen skulle jag gärna sett prov på det Flodin skriver i det avslutande kapitlet, nämligen att den postmoderna konsten präglas av samma självreflexivitet som den modernistiska eller ännu tidigare konsten visade prov på; detta är något jag inte håller med om, men gärna hade blivit överbevisad om.

»Mer om det nedan« har jag nu skrivit ett par gånger och jag inser hur rutinerat det ser ut, men låt mig då säga att just detta är en av Flodins stora förtjänster: hon upprepar, men inte för att läsaren antas behöva upprepnigen, utan för att det i detta repeterande ryms något av Adornos essäistik. Att nämna på nytt är en del av framställningsformen; en passage som återkommer ges ny innebörd i och med det som framkommit sen sist man läste den. Detta ger också läsaren en insikt i den problematik avhandlingen försöker råda bot på: Adornos teori förverkligar vad den handlar om i det att den inte låter sig absolut fångas utan vidmakthåller sin processkaraktär.

Om man jämför *Att uttrycka det undanträngda* med tidigare forskning på området skulle jag påstå att den står sig mycket väl. Den är en samsvetsgrann och seriös genomgång av en minst sagt svårtolkad teori. Den är ett bra teoretiskt komplement till exempelvis Anders Johanssons – som väl måste anses vara en av de mest initierade svenska forskarna när det handlar om Adorno – avhandling, *Avhandling i litteraturvetenskap*, i vilken den praktiska tillämpningen istället är det primära. Flodin har i och med denna studie gjort en utomordentlig introduktion till en spännande filosofi och förmodligen kommer Flodins avhandling att som inspirationskälla ligga till grund för många framtida studie om kritisk konstfilosofi. Men framförallt

är den aktuell, för den är inte bara ett inlägg i det teoretiska hårklyveriet, utan också i den aktuella debatten om hur vi faktiskt förhåller oss till djuren och till naturen.

Flodin skriver att Adorno ibland har kritiserats för att vara för pessimistisk, men med »facit i hand« frågar man sig om han kanske inte var pessimistisk nog; den på ekonomi vilande naturvetenskapen fortsätter alienera genom att objektivera naturen och därmed oss själva; en skyltfönster-jul är inte mindre myt än tomten, bara mindre öppen för sina egna motiv.

Anders Larsson, Göteborgs universitet

Mot ett eget rum

Maria Lival-Lindström, *Mot ett eget rum: den kvinnliga bildningsromanen i Finlands svenska litteratur*

Åbo: Åbo Akademis förlag, 2009, 354 s.
(diss. Åbo Akademi)

Finns det möjligheter att skapa ett eget rum för den kvinnliga huvudpersonen inom bildningsromanen, en genre som så tydligt har sin utgångspunkt i en manlig hjälte? Och vilka uttryck tar sig i så fall denna genre med kvinnliga förtecken? I sin avhandling *Mot ett eget rum* undersöker Maria Lival-Lindström dessa frågor genom att analysera inalles sex romaner i Finlands svenska litteratur, från Fredrika Runebergs *Sigrid Liljeholm* (1862) till Anna Bondestams *Fröken Elna Johansson* (1939). I dessa verk finner Lival-Lindström ett utforskande av möjligheterna till en egen, självständig identitet och också hur början till ett eget rum skapas – främst i andlig bemärkelse, men från och med sekelskiftet 1900 även i relation till kvinnan som erotisk varelse. Varje roman ges omsorgsfull behandling genom känsliga och djuplodande närläsningar och tolkas utifrån sitt specifika uttryck för den kvinnliga huvudpersonens kamp och sökande. Lival-Lindström

visar på de olika alternativ som utkristalliseras i romanerna där existentiell växt kopplas till allt från en kritik av en patriarkal gudsbild till en acceptans av ensamheten som något fruktbart för den egna utvecklingen. Alla romanerna undviker både äktenskap och död som upplösning och placerar sig därigenom bortom den borgerliga romanen och dess givna slut för den kvinnliga huvudpersonen.

I sitt gedigna inledningskapitel gör Lival-Lindström en noggrann genomgång av diskussionen kring begreppet bildning och vad detta innebär för den litterära genren. Hon förankrar både begreppet och genren (idé)historiskt med hjälp av olika forskare och visar också på den svenskspråkiga diskussionen i Finland under 1800-talet, där frågor som nationsbygge och kvinnors bildning var i fokus men där förespråkarna för kvinnornas bildning samtidigt ansåg att syftet med denna var att stötta männen: det handlade om det övergripande projektet att skapa en etisk grund för en ny nation. Lival-Lindströms ambitiösa presentation gör att valet av termen bildningsroman, istället för den näraliggande termen utvecklingsroman, blir väl förankrat, också i relation till det övergripande syftet att visa på genrens möjligheter med en kvinnlig huvudperson. I likhet med Tommy Olofsson i *Frigörelse eller sammanbrott?* (1981) anser Lival-Lindström nämligen att bildningsromanen har ett idealistiskt innehåll, vilket skiljer den från den naturalistiska utvecklingsromanen, som enligt Olofsson i princip är deterministisk och därför har en sluten struktur. Bildningsromanen utmärks istället av en öppenhet som innebär både »reflektion och handling« hos hjälten, menar Lival-Lindström, som här använder sig av James N. Hardins diskussion kring genren (Hardin 1991). Men vid det här laget finner sig frågan: Vad innebär egentligen en *kvinnlig* bildningsroman? En roman med en kvinnlig huvudperson eller krävs även en kvinnlig författare? I de undersökningar som Lival-Lindström anför, åsyftar de flesta forskarna både författarens och huvudperso-

nens kön. Därför förefaller det som om även Lival-Lindström sällar sig till denna inriktning, något som dock aldrig klart formuleras.

Att Lival-Lindström med kvinnlig bildningsroman kan förmodas inbegripa även en kvinna vid pennan, understryks ytterligare av hennes val av huvudteoretiker: Luce Irigaray. Lival-Lindström tar här främst fasta på Irigarays tankar om kvinnlig platslöshet inom fallocentriska diskurser. Kvinnan lyser med sin frånvaro i kulturella och språkliga representationer i väst, enligt Irigaray, och har inte heller någon genealogi att falla tillbaka på. De enda positioner som egentligen erbjuder kvinnan, är kvinnan som moder eller kvinnan som mannens spegel. Det gäller alltså för kvinnan att skapa sig en plats både i språket och kulturen, utanför de givna och snäva ramarna – och här är den kvinnliga författarens roll given. Lival-Lindström använder sig även av Irigarays begrepp det gudomliga, där det gudomliga handlar om det andliga och metafysiska ideal som människan satt för sig själv att sträva mot, ofta i form av en gudsbild. Svårigheterna har dock varit mycket större för kvinnor att kunna nå det gudomliga – varmed också menas en fullödig identitet – av de skäl som angetts ovan: språkliga och kulturella återgivning har placerat en patriarkal Gud i centrum och på vis utslutit kvinnan. Irigarays begrepp det gudomliga knyter Lival-Lindström elegant samman med begreppet bildning och dess humanitetsfilosofiska grund: även här finns en metafysisk aspekt som manar människan – läs mannen – att aktivt arbeta för att uppfylla sin bestämmelse som Guds avbild. Nu är det med andra ord dags att överföra begreppet bildning till den kvinnliga genren och se hur det omformas och omformuleras.

De romaner som Lival-Lindström valt ut framstår som väl fungerande, dels med tanke på att romanerna ger upphov till så mångfaceterade tolkningar, dels med tanke på att de alla visar på olika tentativa vägar ut ur den diskursiva platslösheten. Irigaray utnyttjas till fullo som teoretisk diskussionspartner i analyserna och

visar sig fungera ypperligt, trots tidsspännat på 75 år mellan de olika romanerna; gång på gång kan Lival-Lindström lyfta fram den kvinnliga platslösheten och visa hur kvinnofigurerna hamnar i en förödande tomhet, »déréliction«, när de gör avsteg från kvinnlighetens upptrampade stråt. Detta visar att Irigarays psykoanalytiskt grundade filosofi har något väsentligt att säga om de fallocentriska strukturernas påverkan på kvinnor. Risken är givetvis, som vid användandet av all psykoanalytisk influerad teori, att gränserna mellan verkliga människor och fiktiva gestalter stundtals förefaller suddas ut. Å andra sidan gör Lival-Lindström så ofta en återkoppling till själva teorin att denna risk minimeras. Lival-Lindström är också medveten om den kritik som Irigaray rönt för sin essentialistiska syn på kvinnan, men väljer att se Irigaray som en strategisk essentialist: det handlar om att ta avstamp i kvinnors erfarenheter som särskilda från männens för att sedan uttrycka en kritik mot och därigenom kunna förändra de dominerande och imperativa patriarkala strukturerna. Däremot håller Lival-Lindström med om att Irigaray inte tar hänsyn till kategorier som klass, etnicitet/ras eller olika sexuella inriktningar i sin definition av kvinnan. I analysen av Anna Åkessons *Gertrud Wiede* (1909) nyanserar därför Lival-Lindström Irigarays teori genom att föra in klass som analyskategori. Hon lyfter fram klyftan mellan den borgerliga huvudpersonen och en arbetarklasskvinna, där den senare poängterar att för hennes del är bildning något ouppnåeligt eftersom makt och pengar styr.

I varje analyskapitel relaterar Lival-Lindström den behandlade romanen noggrant både till samtida mottagande, (eventuell) litteraturhistorisk placering samt tidigare forskning. Denna fylliga och intressanta bakgrund motsvaras dock inte av någon utförligare anknytning till andra samtida kvinnliga författare – med undantag för kapitlet om Sigrid Backmans *Vindspel* (1913) där Lival-Lindström gör en längre jämförelse med Edith

Södergrans lyrik i akt och mening att placera Backman som modernist. Att Lival-Lindström i övrigt endast gör ett fåtal jämförelser med andra kvinnliga författare har sin förklaring i att hennes analyser så tydligt fokuserar det enskilda verket, dess huvudperson och hennes kamp för existentiellt utrymme, men särskilt i fråga om de tydligt samhällsorienterade romanerna som *Gertrud Wiede* (1909) och *Fröken Elna Johansson* (1939) hade en samtida litterär kontextualisering varit fruktbar. Här hade också kunnat göras fler utblickar mot rikssvensk litteratur där en rad kvinnliga författare från sekelskiftet 1900 och framåt brottas med liknande frågor – jag tänker på författare som till exempel Hilda Sachs, Ester Nennes, Karin Ek, Ulla Bjerne och Anna Branting. Ytterligare en möjlighet till mer övergripande jämförelser och genremässig kontextualisering hade Lival-Lindström haft om hon återknutit mer både till den feministiska diskussionen kring den kvinnliga bildnings- och utvecklingsromanen, som hon redogör för i inledningskapitlet, och till själva genren utvecklingsroman. Lival-Lindström visar förtjänstfullt på att den feministiska forskningen brottas med samma definitionssvårigheter som övrig forskning kring de båda genrerna bildnings- respektive utvecklingsroman och som vi sett profilerar hon sig tydligt mot begreppet utvecklingsroman. Men faktum kvarstår att det, trots gränsdragningen, finns flera beröringspunkter mellan den kvinnliga bildnings- och utvecklingsromanen, som till exempel frågan om huvudpersonens sexualitet och det ofta förekommande psykiska sammanbrottet, som nu förbigås.

Den kritik som anförts ovan, fråntar inte Lival-Lindströms avhandling dess stora förtjänster. Hennes ambition att definiera en genre med kvinnliga förtecken fullföljs, dels genom det breda grepp hon tagit på genren, dels genom att hennes omsorgsfulla analyser tydligt visar på de kvinnliga huvudpersonernas bildningskamp som skild från en motsvarande

manlig. Dessutom väcker hennes analyser beundran: alla sex romanerna får lika utförlig och intresseväckande behandling. Lival-Lindström avslutar avhandlingen med att benämna genren feministisk och bygger sin slutsats på Rita Felskis resonemang om att en feministisk text både genomskådar och förkastar det heterosexuella kontraktets ideologiska bas, som innebär kvinnans passivitet, beroende och underordning (Felski 1989). Detta grunddrag finner Lival-Lindström i alla sina texter. Lival-Lindström presenterar också i sin slutsats övergripande teman för den kvinnliga bildningsromanen: här gestaltas »internaliserade patriarkala strukturer«, men också ett »motstånd« mot dessa som utmynnar i en »meningsfull förändring«. Den kvinnliga hjälten stannar dock inte vid något slutgiltigt mål; det är inte frågan om »hem-ut-hem« som för den manliga bildningsromanens huvudperson utan om en process – »hemlöshet-ut-hem-hemlöshet-ut-hem-och-så-vidare«, som Lival-Lindström uttrycker det. Med Lival-Lindströms studie i handen blir läsaren definitivt nyfiken på en fortsättning: Vad händer efter 1930-talet med den kvinnliga bildningsromanens hjältninna och hennes strävan? Handlar det fortfarande om en öppen, oavslutad process eller kommer huvudpersonen till vägs ände?

Kristin Järvstad, Malmö högskola

Till det omöjligas konst

Carin Franzén, *Till det omöjligas konst: essäer om litteratur och psykoanalys*
Göteborg: Glänta produktion, 2010, 102 s.

Det omöjliga är ett begrepp som bär på insikten att människan alltid är situerad i relation till något hon inte helt kan gripa och förstå, men som ändå alltid sätter sina spår i henne och i hennes tänkande. Hos Heidegger formuleras denna in-

sikt i form av den ontologiska skillnaden, skillnaden mellan Varat och det varande. Hos Lacan i termer av det symboliskas ofrånkomligt bristfälliga relation till det reella. En sådan insikt tillåter varken någon tro på verkligheten som direkt given eller någon enkelt relativistisk tro på att vi konstruerar vår verklighet. Vad den gör är att den tvingar till reflexion över det som mer än något annat formar vår relation till detta andra: språket.

Litteraturens sätt att arbeta med språket kan ses som en sådan reflexion, genom vilken vi blir varse både språkets realitet och verklighetens komplexitet. I motsats till ett sådant sätt att förstå språket och konsten står den mer instrumentella syn som, med Carin Franzéns ord, söker »en minimering av konsten och litteraturens symboliska och språkliga dimension till förmån för något man uppfattat som en äkta eller sann verklighet« som om »den yttre och inre verkligheten kunde gripas helt och fullt i ett genomskinligt språk som reducerats till ett medel« (s. 5 f).

Hos Franzén får Lacan stå för det teoretiska motståndet gentemot varje sådan instrumentell syn på språket och konsten. Hans tänkande insisterar i stället på den språkets omöjlighet som ligger i att det samtidigt öppnar mot det reella och hindrar oss att nå det. Den skillnad som därmed införs mellan människans meningsgivande förståelse och det reella utgör det *kritiska* tänkandets möjlighet, den som innebär att det alltid går att analysera människors särskilda sätt att förstå sig själva och världen.

I inledningen till sin bok *Till det omöjligas konst: Essäer om litteratur och psykoanalys* tar Franzén ställning för dem som i enlighet med detta ser »det möjligas begränsning«, som vill ge »tänkandet ett utrymme för kritisk reflexion« och därför måste träda i »förbindelse med det omöjliga« (s. 7). Boken binds ihop av detta teoretiska ställningstagande, och tecknar, med början hos Dante och slut hos Elfriede Jelinek, konturerna av en litteratur som gjort det omöjligas konst till sin produktiva utgångspunkt.

Själva det historiska spannet vittnar om att Franzén söker likheter och intertextuella förbindelser mellan författare och tänkare från vitt skilda tider, inte avgränsningar och kategoriseringar. Problematiseringen av språkets (o)möjliga relation till världen, »det symboliskas nödvändighet och samtida begränsning« (s. 12), är för Franzén vad som binder samman Dante, Freud, Lacan och Madame de la Fayette. Hon låter det intertextuella samtalet mellan texterna vara öppet. Den essäistiska formen, och sättet att slå broar mellan Paulus, Duras, Joyce, Sachs och Lacan, innebär således i sig ett teoretiskt ställningstagande mot tron att *historien* skulle kunna gripas »helt och fullt« i form av avgränsade perioder och epoker eller kategorier som religiöst/sekulärt.

Franzéns konsekventa psykoanalytiska inriktning visar därmed att den inte syftar till att avgränsa ett forskningsfält i någon reduktiv, begränsande mening, utan att den söker nyttja den strukturernas öppenhet som är konsekvensen av psykoanalysens kritiska insikter. Vägvisaren Lacan blir en öppnare av läsarter, inte en teoretiker vars tänkande förvandlats till dogmer eller metoder som appliceras. Och i konsekvens med detta sätts de litterära frågeställningarna hela tiden i relation till mer övergripande meningssammanhang. Litteraturens särskildhet reduceras inte, den öppnas. När begäret hos pilgrimen Dante, som slutligen gestaltas i form av språkets otillräcklighet att gestalta mötet med Gud, genom psykoanalytisk teori knyts samman med Madame de La Fayettes kartläggning av hur begäret omöjliggör tron på kärlekens helhet och Jelineks analys av begärets sociala funktioner, då handlar det inte om en anakronistisk användning av teori eller om universella arketyper, utan om att använda begreppsliga rum för att analytiskt formulera historiens omedvetna intertextuella relationer.

I essän om Jelinek formulerar Franzén en av bokens mest intressanta trådar på ett explicit sätt. Det är den feministiska tråd som går ige-

nom alla texterna i form av en påminnelse om att varje text, även när den söker det omöjliga, har en relation till frågan om könsskillnaden. Den kan bestå i en markering av att Kants idé om att det rena smakomdömet grundas i »ett gemensamt sinne« inte tar med i bilden att det oftast grundas i ett manligt sinne, eller i analysen av hur det totaliserande språket hos Joyce samtidigt bryts upp av erfarenheten av kvinnan. När det gäller texten om Jelinek är det med stöd av Slavoj Žižek som Franzén formulerar den viktiga motsättning som utgör den analysens kärna: Å ena sidan feminismens kritik av psykoanalysen för att vara ohistorisk och därmed inte kunna se möjligheten till förändring, å den andra psykoanalysens kritik av det feministiska frigörelseprojektets naiva oförmåga att inse omöjligheten av frigörelse (s. 86 f). Franzéns läsning av hur Jelineks *Lust* gestaltar begärets roll på den kapitalistiska marknaden visar hur denna motsättning inte bör ses som två alternativ att välja mellan, utan snarare i sig beskriver det aporetiska i den historiska erfarenheten – både möjlighet och omöjlighet – och denna aporis kritiska produktivitet. Den ena positionen kommer alltid att kunna dekonstruera den andra. Den psykoanalytiska teorin i den form Franzén använder den tillåter oss att tänka feminismen i termer av sådana dubbla band, och inte nödvändigtvis som en enhetlig rörelse.

I och med detta konstaterande kommer jag emellertid också fram till en typ av begränsning i boken som jag tror är värd att diskutera. Franzén skriver kort och koncentrerat. Det korta formatet har sina fördelar, men också nackdelar. Gång på gång drabbas man som läsare av en önskan att hon drog ut konsekvenserna av sina läsningar än längre. För att fortsätta med den viktiga frågan om kvinnan, så skulle den kunna tillåtas att peka mot vidare sammanhang. Genom att ta fasta på Lacans, inte minst för många genusvetare, kontroversiella utsagor om kvinnan som »inte allt«, om det sexuella förhållandets asymmetri och dess därav följande omöjlighet, ger sig Franzén in på mark som

minerats av begrepp som särartsfeminism och biologism. Det hade varit intressant om hon gjort en koppling till detta sammanhang, inte på grund av någon redovisningsplikt, utan på grund av att det hon har att säga faktiskt utgör en viktig kritik av vissa sätt på vilka Lacan (Kristeva, Cixous med flera) har förstått inom anglosaxisk och svensk genusvetenskap. Som Franzén visar gör Lacans ingång det möjligt att problematisera både mannens bild av kvinnan (kapitlen om surrealismen och Joyce), relationen mellan det intima och det politiska, kön och estetik (Duras), samt förvandlingen av den fria sexualiteten till tvånget att njuta (Jelinek), på sätt som kan vara betydligt mer radikalt problematiserande och förvandlande än varje kategorisering i termer av särart, likhet eller enkelt överskridande. Vad ett begrepp som »det omöjliga« ger i ett sådant sammanhang är att det skjuter in den kritiska tankens kil i definitionernas maskineri, så att det blir lika fel att tro sig vara bunden som fri, lika fel att se biologin som en slutgiltig sanning om könet som att tro att man kan upphäva den maktordning som hör samman med ordet kön genom att i stället använda ordet genus. Dessa komplikationer är vad Franzén för oss in i. Jag skulle vilja följa henne än längre.

Ytterligare ett exempel på hur den textnära hållningen, som i sig naturligtvis innebär ett vällovligt avståndstagande från varje försök att *reducera* litteraturen till dess kontexter, också innebär en begränsning får vi om vi återgår till Franzéns inledande ställningstagande för det kritiska tänkandet mot det självtillräckliga in-

strumentella förnuftet. Det stannar visserligen kvar som en bakgrund till alla texterna, ger den fond mot vilken analyserna avtecknar sig, men förblir ändå något vagt. Franzén stannar vid att peka på hur »det omöjligas konst« framträder i de olika texter hon tar upp. Och gott så. Jag vill inte att hon ska skriva en annan bok. Men ibland önskar jag, som sagt, att analyserna drevs längre, sattes in i ett än vidare sammanhang. När det gäller det inledande ställningstagandet visar sig begränsningen i att det instrumentella sättet att reducera litteraturen till medel, som hon tar avstånd ifrån, inte närmare preciseras eller exemplifieras. Därmed sluter sig de följande läsningarna inom en underförstådd definition av det de tar avstånd ifrån, och Franzén går miste om möjligheten att än mer precisera det särskilda sätt på vilket texter som praktiserar det omöjliga står i en kritisk relation till alla dessa helt igenom möjliga texter som över-svämmar oss.

Möjligen bottnar denna min vilja att relatera de textnära läsningarna till vidare sammanhang i en viss frustration över det slags kulturellrelativistiska isolering som ibland kan känneteckna dagens smörgåsbord av teorier och metoder. Men detta är egentligen en annan fråga, som går utöver recensentens uppdrag – och snarare handlar om en annan, ännu oskriven bok. Här vill jag bara avslutningsvis återigen understryka glädjen i att läsa den bok jag nu läst, som uppvisar så många prov på den noggranna läsningens (o)möjligheter.

Anders Johansson, Mittuniversitetet

MEDVERKANDE

Pär-Yngve Andersson är universitetslektor i litteraturvetenskap vid Örebro universitet. Han disputerade 2004 på avhandlingen *Överskridandets strategier: Lyrisk romankonst och dess uttryck hos Rosendahl, Trotzig och Lillpers*.

Jenny Bergenmar är fil dr i litteraturvetenskap och verksam vid Göteborgs universitet. Hon arbetar för närvarande med projektet »Läsarnas Lagerlöf. Allmänheten skriver till Selma Lagerlöf 1891–1940«.

Ulf Boëthius är professor emeritus vid Stockholms universitet. Hans senaste bok är *Jag är ingenting, ett fladder, jag är ung. Barn, ungdom och modernitet i Gustav Sandgrens tidiga författarskap* (2004).

Leif Dahlberg är docent i litteraturvetenskap och universitetslektor i kommunikation vid Skolan för datavetenskap och kommunikation, Kungliga Tekniska högskolan, Stockholm.

Peter Degerman är adjunkt och doktorand i litteraturvetenskap med inriktning mot ämnesdidaktik vid Mittuniversitetet. Hans avhandling handlar om det poetiska språkets särskilda förutsättningar i den pedagogiska situationen.

Per-Olof Erixon är professor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Han har forskat inom svenskämnets didaktik och leder forskningsprojektet »Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärnkulturen«, som finansieras av Vetenskapsrådet 2010-2012.

Caroline Graeske är lektor i svenska vid Institutionen för språk och kultur vid Luleå tekniska universitet. Hon forskar om genus och läromedel och disputerade 2003 vid Uppsala universitet.

Anders Johansson är lektor i litteraturvetenskap vid Mittuniversitetet. Han arbetar med en studie om struktur och materialitet i poesin efter 1950, samt en kritisk läsning av 2000-talets utredningar om strukturell diskriminering.

Kristin Järnvad är docent i litteraturvetenskap vid Malmö högskola. Hennes avhandling handlade om den kvinnliga utvecklingsromanen och 2008 gav hon ut boken *Den kluvna kvinnligheten om »öfvergångskvinnan«* som litterär gestalt i svensk litteratur kring det förra sekelskiftet.

Anders Larsson är folkhögskolelärare på Axevalla folkhögskola och studerar litteraturvetenskap och idéhistoria vid Göteborgs universitet.

Stefan Lundström är fil dr i svenska med didaktisk inriktning och lektor vid Luleå tekniska universitet. Hans avhandling handlar om urvalsprinciper för fiktionstexter i gymnasieskolans svenskämne.

Christian Mehrstam är lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning på Högskolan Väst. Han disputerade på avhandlingen *Textteori för läsforskare* (2009). Nu studerar han populärkultur och litteraritet i lärandekontexter.

Annika Mörte Alling är forskarassistent i franska med litterär inriktning vid Lunds universitet och har bland annat skrivit om Stendhals och Balzacs romaner.

Christina Olin-Scheller är lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. I sin avhandling *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006) diskuterar hon ungdomars läsande på fritiden och i skolan utifrån ett vidgat textbegrepp.

Magnus Persson är fil dr i litteraturvetenskap och docent i svenska vid Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hans senaste bok heter *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (2007).

Margareta Petersson är professor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet i Växjö. Hon har skrivit om bilden av Indien, Salman Rushdies författarskap och indoengelsk litteratur men också några artiklar om litteraturhistoriografi och litteraturdidaktik.

Karin Sarsenov är forskare i rysk litteratur vid Lunds universitet. Hon har drivit projekt om hur den ryska äktenskapsmigrationen representeras i film och litteratur, om rysk självbiografi och nationell identitet, samt om rysk utbildningspolicy gällande litteraturundervisning.

Atle Skaftun är försteamanuensis i lesevitenskap vid Universitetet i Stavanger. Han har skrivit böckerna *Knut Hamsuns dialogiske realisme* (2003), *Å kunne lese. Nasjonale prøver og grunnleggende ferdigheter* (2006) och *Litteraturens nytteverdi* (2009).

Michael Tengberg är doktorand vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion vid Göteborgs universitet. Han disputerar i mars 2011 på en avhandling om litteratursamtalets betydelse för elevers reception.

Örjan Torell disputerade på en avhandling om rysk litteraturundervisning 1979. Han har bedrivit läsforskning med svensk-ryska jämförelsestudier som specialitet. Senast utgivna bok är *Den osynliga staden* (2008), om norrlandsstaden som gestaltungsmodell.

Erik van Ooijen disputerade på avhandlingen *The Mold of Writing: Style and Structure in Strindberg's Chamber Plays* (Örebro 2010) och verkar nu som forskare vid Stockholms universitet.

Annette Årheim är lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet i Växjö. Fram till december 2014 är Årheim forskare vid Svenska Akademien inom projektet *Identifikationens former och funktioner*.

Skribentinformation

Vi välkomnar alla texter av litteraturvetenskapligt intresse. TFL är en refereegranskad tidskrift. Det betyder att alla artiklar som publiceras bedöms av anonyma fackgranskare. Artiklar får vara högst 40 000 tecken (inklusive blanksteg och slutnoter). Texten ska vara så ren som möjligt (inga onödiga indrag). Noter utformas så att en separat litteraturlista inte behövs, och numreras i löpande följd som slutnoter. Citat på andra språk än svenska, danska, norska och engelska bör översättas.

Texter skickas som bifogade dokument via e-post. Filformatet bör vara ».doc«. Eventuella bilder, tabeller eller figurer bifogas på separat blad och i digital form (bildupplösning 300 dpi). Till artikeln fogas också en kort beskrivning av dig själv på separat papper, med namn, titel, ämnesområde, institutionstillhörighet, pågående forskning och eventuellt andra relevanta uppgifter. Den som skickar material till TFL anses medge elektronisk lagring och publicering.

Prenumerationer & lösnummer

Ett år (fyra nummer): Studerande 150 kr; privatpersoner 200 kr; institutioner 280 kr. Enkelnummer 75 kr, dubbelnummer 125 kr. Nummer ur äldre årgångar (1999 och tidigare) 25 respektive 40 kr.

Prenumerationer och lösnummer kan beställas via brev, telefon eller e-post

(tfl@littvet.umu.se).

Plusgiro 63 90 65-2

IBAN: SE47 9500 0099 6034 0639 0652

BIC: NDEASESS.

Vad, hur och varför läser vi? Om vad, hur och varför undervisar vi? Och vad är egentligen detta fenomen »litteratur« som läses, förmedlas och debatteras?

Detta är några av de både konkreta och teoretiska frågor som undersöks i det här temanumret om litteraturredidaktik.