

**T**  
**idskrift**

*för lärarutbildning  
och forskning*

*Journal of  
Research in Teacher Education*

nr.4 2002,  
nr.1 2003

***Tema:  
Litteraturredidaktik***





# Tidskrift

*för lärarutbildning och forskning*



Nr 4 /2002 – Nr 1/2003

Årgång 9/10

FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING  
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION

## Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr.4 2002 årgång 9 nr.1 2003 årgång 10

**Tidskrift för lärarutbildning och forskning** (fd Lärarutbildning och forskning i Umeå) ges ut av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Syftet med tidskriften är att skapa ett forum för lärarutbildare och andra didaktiskt intresserade, att ge information och bidra till debatt om frågor som gäller lärarutbildning och forskning. I detta avseende är tidskriften att betrakta som en direkt fortsättning på tidskriften Lärarutbildning och forskning i Umeå. Tidskriften tar emot manuskript från personer utanför Umeå universitet.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning beräknas utkomma med fyra nummer per år.

*Ansvarig utgivare:* Dekanus Rolf Hedquist 090/786 59 61

*Redaktör:* Universitetslektor Per-Olof Erixon, 090/786 64 36,

e-post: Per-Olof.Erixon@educ.umu.se

*Bildredaktör:* Doktorand Eva Skäreus

e-post: eva.skareus@educ.umu.se

*Redaktionskommitté:*

Docent Johan Lithner, Matematiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Pedagogiskt arbete

Universitetslektor Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Professor Gaby Weiner, Pedagogiskt arbete

Doktorand Eva Skäreus, Institutionen för estetiska ämnen

*Redaktionens adress:*

Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Per-Olof Erixon, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

*Grafisk formgivning:*

Eva Skäreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

Gästillustratör: Rikard Nilsson

Original: Print & Media, Umeå universitet

Tryckeri: Umeå universitets tryckeri

*Tekniska upplysningar till författarna:*

Tidskrift för lärarutbildning och forskning framställs och redigeras ur allmänt förekommande Mac- och PC-program. Sänd in manuskript på diskett eller som e-postbilaga.

Distribution: Lösnummer kostar 40 kronor (dubbelnummer 70 kronor) och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ. Helårsprenumeration kostar 120 kronor. Pg 1 56 13 - 3, ange Tidskrift för lärarutbildning och forskning i Umeå, konto 130-6000-9, samt avsändare. Använd gärna det förtryckta inbetalningskortet.

Tidskriften distribueras gratis till institutioner inom lärarutbildningen i Umeå.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning är från och med nr 1/1999 utlagd som elektronisk tidskrift på den hemsida som Fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå har: <http://www.educ.umu.se>. Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

© författarna, illustratörer

# Innehåll

<b>REDAKTIONELLT</b> .....	7
<i>Rikard Nilsson: En serie bilder</i> .....	12
<b>ARTIKLAR</b>	
<i>Louise M Rosenblatt: Greeting to the Conference</i> .....	19
<i>Gun Malmgren: Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa</i> – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle .....	23
<i>Anna-Lena Østern: Aktiv estetisk respons?</i> – ett försök med litterär storyline i årskurs sex .....	37
<i>Bodil Kampp: Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik</i> .....	57
<i>Sten-Olof Ullström: Strindbergens bildens förvandlingar i gymnasiet</i> .....	75
<i>Per-Olof Erixon: Drömmen om den rena kommunikationen</i> – om diktskrivning i gymnasieskolan .....	89
<i>Anne-Marie Vestergaard: Hvad fortæller flæskestegen?</i> – en læsning af Helle Helles novelle <i>Tilflyttere</i> .....	107
<b>RECENSIONER</b>	
<i>Margareta Sandström Kjellin: Läsutveckling i ett helhetsperspektiv</i> .....	121
<i>Audrey Malmgren Hansen: Specialpedagoger – nybyggare i skolan</i> .....	129
<b>FÖRFATTARVÄGLEDNING</b> .....	131
<b>FÖRFATTARE I DETTA NUMMER</b> .....	133
<b>FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER</b> .....	134





# Redaktionellt

I det här numret av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, som i egenskap av dubbelnummer utgör sista numret för år 2002 och det första år 2003, har vi möjlighet att publicera några av de föredrag som hölls vid den litteraturdidaktiska konferensen i Umeå, "På upptäcktsfärd i litteraturen", som hölls den 25-27 oktober 2002. Konferensen hade lockat deltagare från inte bara Sverige, utan också Danmark, Norge och Finland, vilket också får sitt uttryck i de publicerade bidragen.

Konferensen uppmärksammade särskilt den amerikanska litteraturteoretikern Louise M Rosenblatts teorier. Rosenblatt föddes i början av 1900-talet och är trots sina snart 100 år fortfarande verksam som föredragshållare och akademiker.

Första gången jag träffade Louise M Rosenblatt var vid en NCTE-konferens i Denver, USA, november 1999. NCTE står för National Council for Teacher Education. Rosenblatt erhöll då

utmärkelsen "*recipient of the 1999 outstanding educator in the English language arts award*".

Särskilt kommer jag ihåg en session, som hölls lite senare på kvällen i en av de underjordiska sessionssalar som döljer sig under varje större amerikanskt hotell. Kvällens föredragshållare var den välkände litteraturteoretikern Robert Scholes, författare till en rad litteraturteoretiska verk, exempelvis *Struturalism in literature* (1974).

Strax innan föredraget skulle börja öppnades dörren lite försiktigt på glänt. Där stod Louise M Rosenblatt. Med kraftfulla steg tog hon sig raskt fram till den främsta raden. Där satt hon och åhörde kvällens föredrag. Scholes hade ett häpnadsväckande intressant föredrag, som med stort gillande togs emot av den lyssnande publiken. Mycket snart förstod man, emellertid, att det som sades inte på alla punkter tillfredsställde Louise M Rosenblatt. När applåderna hade tystnat hade hon snabbt redan tagit sig

fram till talarstolen. Robert Scholes tog ett steg åt sidan och snart var det Louise M Rosenblatt som förde ordet. På ett för henne utmärkande kraftfullt och engagerat sätt förklarade hon både det ena och det andra som Robert Scholes, enligt hennes sätt att se på saken, hade missuppfattat när det gällde litteratur i allmänhet och läsarens förhållande till litteratur i synnerhet.

Episoden så som den utvecklades denna kväll ger en bild av den kraft och det engagemang som burit och fortfarande bär Louise M Rosenblatt.

Det var en fantastisk upplevelse att få träffa denna kvinna som började sin lärargärning samma år som min egen far föddes, dvs 1927 och som elva år senare publicerade en läsorienterad teori som var långt före sin tid: *Literature as Exploration* (1938). Inte förrän nu, år 2002, finns den i en svensk översättning med titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Det säger mycket om det intresse, eller snarare avsaknad av intresse, som funnits och fortfarande finns för vad som kallas "reader response"-teorier inom svensk litteraturvetenskaplig forskning.

Vid konferensen i Denver fick jag även möjlighet att träffa en av de litteraturteoretiker som

bygger vidare på Rosenblatts teorier: Robert Probst. Han var huvudtalare vid konferensen i Umeå.

Rosenblatts teorier fick inget större pedagogiskt inflytande i USA förrän på 1960-talet. Kanske berodde det på att nykritiken hade utvecklats starkt i USA redan under 1920-talet (Cuddon, 1991). Nykritiken, "new criticism", förordade vad som kallas "close reading" och detaljerad analys av det litterära verket snarare än ett intresse för författarens personlighet, idé-historiska traditioner och politiska och sociala implikationer. Läsarens meningsskapande möte var man inte heller intresserad av.

En annan förklaring, som Carolyn Allen framhåller, kan vara att Rosenblatt primärt varit intresserad av utbildning och undervisning och att hon tog sin utgångspunkt i amerikanska tänkare (och inte europeiska) som John Dewey och William James (Allen, 1988). Allen framhåller också det faktum att Rosenblatt var kvinna i en mansdominerad värld, liksom att hon i någon mening sysslade med känslor och deras förhållande till det litterära verket.

Våren 2001 fick jag tillsammans med Gun Malmgren möjlighet att genomföra en intervju med Louise M Rosenblatt i hennes hem i Prince-

ton, USA. Intervjun kommer att publiceras i ett senare nummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Den bild av Louise M Rosenblatt som finns publicerad här nedan är tagen vid detta tillfälle.

Vi är särskilt glada över att kunna publicera den hälsning Louise M Rosenblatt sände till vår konferens och där hon berättar något om de alternativa titlar hon arbetade med inför utgivningen av sin bok *Literature as Exploration*.

I skolan får litteraturen aldrig reduceras till utfyllnad och tidsfördriv. För elevernas intellektuella och känslomässiga utveckling måste vi kräva en god litteraturundervisning med engagerade och kunniga lärare, liksom forskning inom det litteraturdidaktiska området.

När forskning och forskarutbildning nu utvecklas kring lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet i Sverige är det viktigt att också ämnesdidaktiken utvecklas. När den amerikanske pedagogen Lee Schulman valdes till ordförande för The American Educational Research Association 1985 konstaterade han att lärarutbildningen i USA under 1980-talet till övervägande del valt att behandla allmänna frågor kring undervisning, såsom undervisning i allmänhet, betygsättning i allmänhet,

skillnader mellan elever, förståelse av ungdomar etc (Schulman, 1986). Konstaterandet mynnade ut i följande fråga:

Where did the subject matter go? What happened to the content?

Frågan är giltig att också ställa mot bakgrund av den svaga ställning som ämnesdidaktiken har i Sverige. De traditionella ämnesinstitutionerna visar ett svagt intresse för ämnesdidaktiska frågor. Tyvärr verkar också många institutioner med stort engagemang inom lärarutbildningen göra det. En konstig motsättning mellan allmänna och skolämnesspecifika frågeställningar har utvecklats till förfång för lärarutbildningens forskningsutveckling.

En av de mer framstående ämnesdidaktikerna i Norden, Svein Sjöberg, professor i de naturvetenskapliga ämnens didaktik vid universitetet i Oslo, kan bistå med de bilder som behövs för att utveckla denna forskning och detta intresse i Sverige. Han betraktar ämnesdidaktiken som en "bro" mellan ämnena och de båda brofästena, dvs å ena sidan den allmänna didaktiken eller pedagogiken och å den andra de vetenskapsämnen som har sin motsvarighet inom skolämnena (Sjöberg, 2000, 2001). Sjöberg betonar att ämnesdidaktiken till sin karaktär





*Gun Malmgren, Per-Olof Erixon och Louise M. Rosenblatt, Princeton, USA, april 2001.*

är tvärvetenskaplig och att man därför i den ämnesdidaktiska analysen kan begagna sig av en rad olika kunskapsområden, såsom historia, sociologi, filosofi etc. Ett ämne består inte enbart av något som kan kallas kunskap, utan också av metoder, arbetssätt och processer, liksom värden, normer och ideal.

Den 13-14 november 2002 hölls "2002-års Rikskonferens i Didaktik" vid Högskolan Gävle. Då bildades ett ämnesdidaktiskt nätverk, som förhoppningsvis kan bidra till en fruktbar utveckling av den ämnesdidaktiska forskningen i Sverige.

Föreliggande nummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* vill med några litteraturdidaktiska studier utgöra ett bidrag till denna utveckling och artikeln närmast är en visuell kommentar till temanumrets ämne. Bilderna är gjorda av Rikard Nilsson som just nu, hösten 2002, gick kursen Konstnärlig bild 20 p vid Institutionen för estetiska ämnen på Lärarutbildningen i Umeå.

*Per-Olof Erixon*

*Referenser:*

**Cuddon, J.A.** (1991). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin, s 582.

**Allen, Carolyn** (Fall 1988). "Louise Rosenblatt and Theories of Reader-Response". *Reader: Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy* 20, s 32-39.

**Stanford, Lee Schulman** (1986): "Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, February, s 4-14.

**Sjöberg, Svein** (red) (2001): *Fagdebatikk. Fagdidaktisk införelse i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal, s 11-48.

**Sjöberg, Svein** (2000). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

# En serie bilder

---

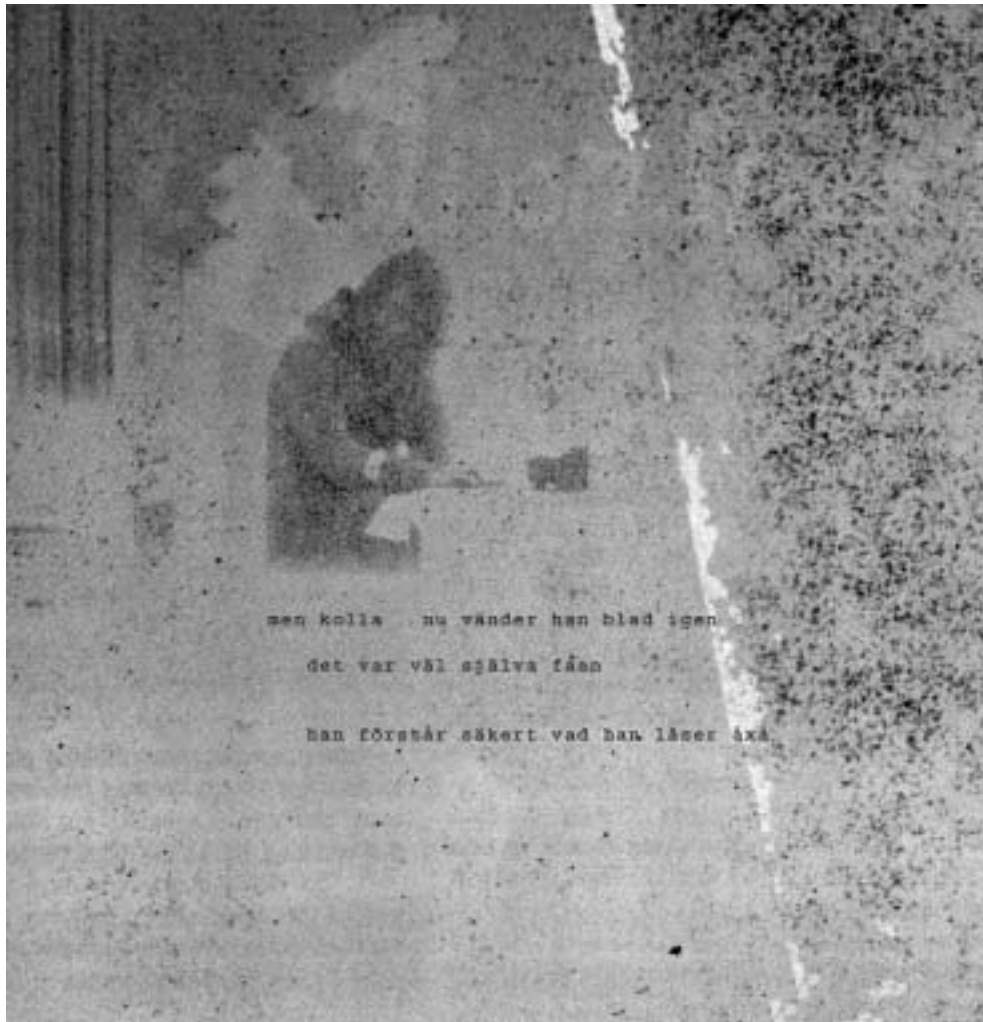
*Rikard Nilsson*

ja alltuå bScker  
ska de skrivas eller läsas?



visst jag hade aldrig varit någon stjärna på att läsa  
men det här var ju löjligt

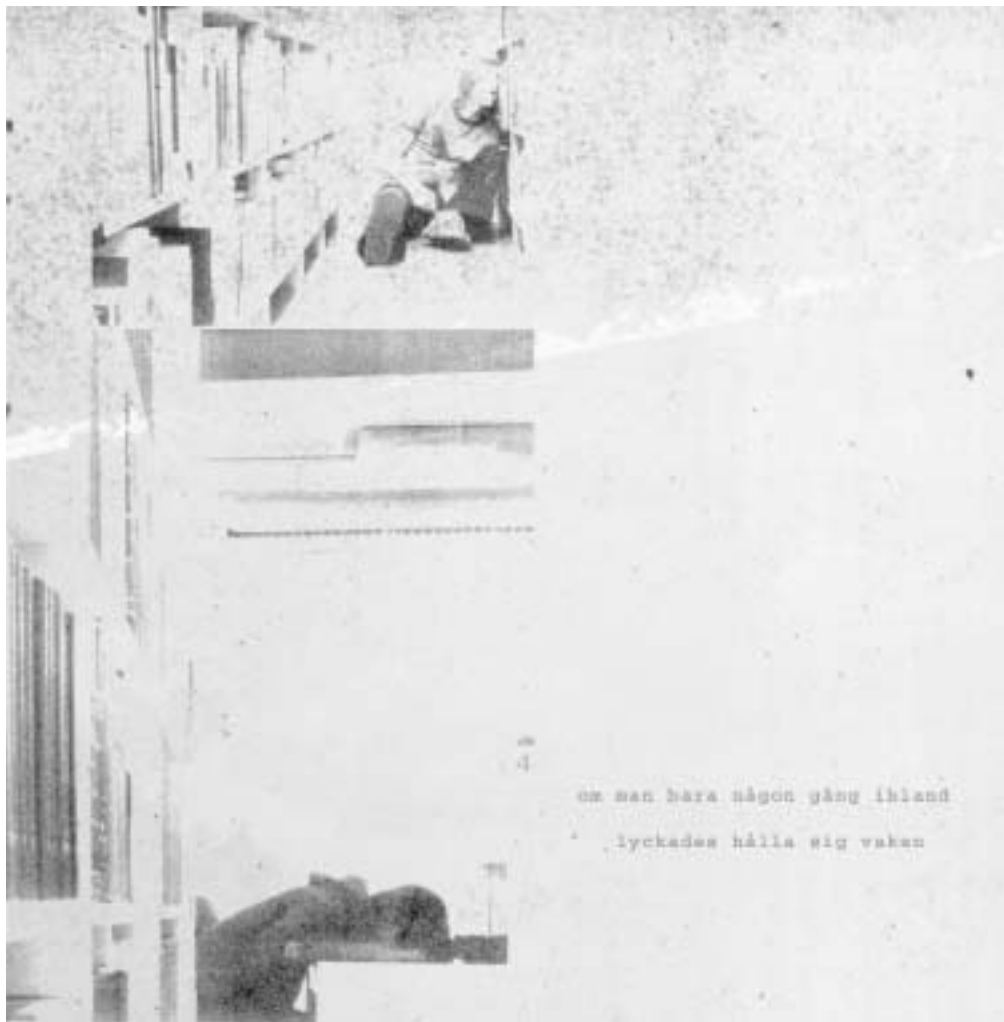




men kolla nu vänder han blad igen

det var väl själva fån

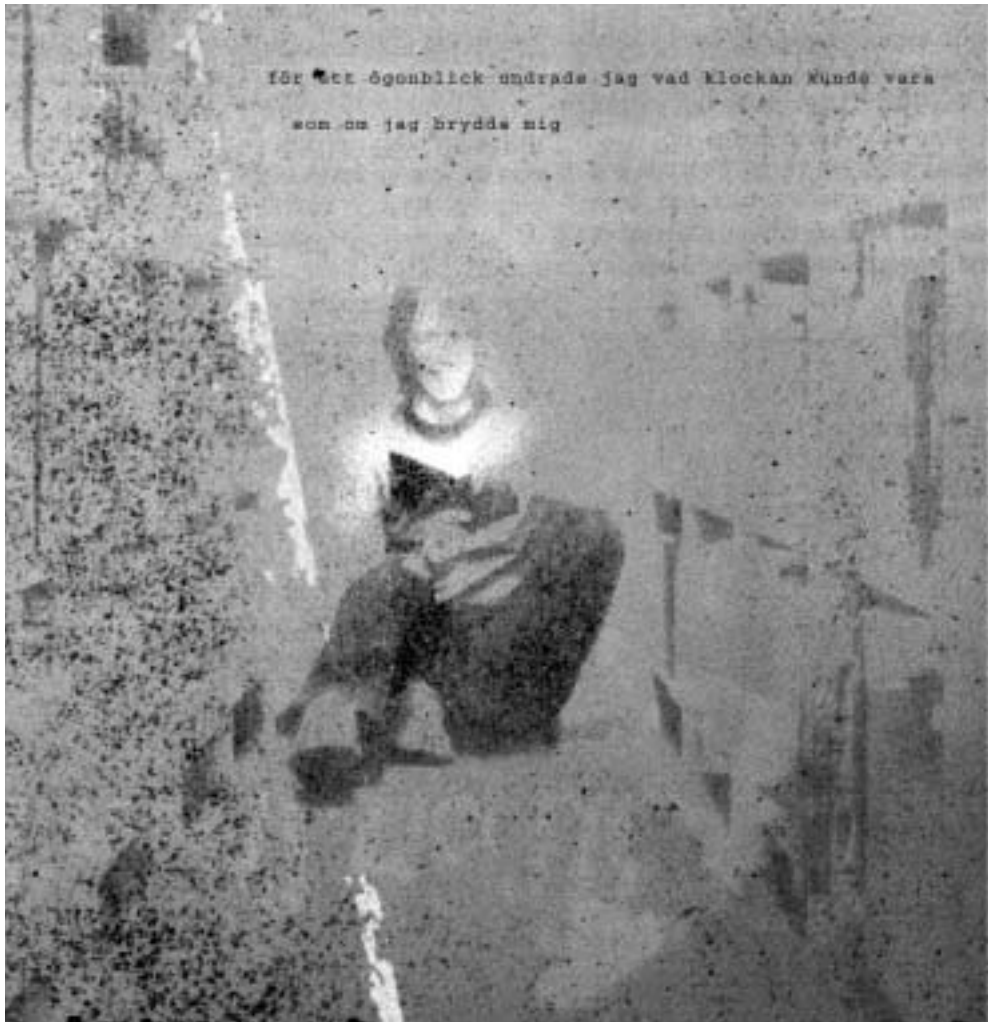
han förstår säkert vad han läser äxä







för ett ögonblick undrade jag vad klockan kunde vara  
som om jag brydde mig





# Greeting to the Conference

*Louise M Rosenblatt*

I wish to express my appreciation to those who have cooperated in bringing about the translation of my book into Swedish. Some years ago, I typed some signs on a page, and, miraculously, others who spoke English were able to share my thoughts. Now, Swedish people who know the English linguistic sign-system have chosen Swedish signs that they feel best correspond to my thoughts. Every translation is an interpretation, the product of the transaction between the translator and the signs on the page.

I regret that I do not know Swedish, but I noticed that the Swedish title had several more words than the English title. I used my Swedish-English dictionary and found *The reading of literature as investigation and discovery*. I do not know whether that is correct, but it generated the idea of sharing with you how I came to choose the title, *Literature as Exploration*.

I was pleased at the introduction of “*litteraturläsning*”, because it signals the fact that the

book is about a theory of reading, and about the way of teaching literature to foster growth both in reading competence and in critical thinking. I also wondered about how Swedish readers would relate the two concepts, investigation and discovery to the complex reading process.

My theory concerns the contribution of both the individual reader and the text, the signs on the page, to the creation of the literary work. Any reading event can produce either a literary work, a poem, a novel, or a scientific work, a historical work. For both kinds of reading there is always present some awareness of both factual, cognitive aspects of consciousness and affective, aspects-feelings, emotions, associations.

The reader is always simultaneously directing attention at both the actual and the feeling aspects of awareness. On the one hand, the sense of the literal, verifiable dictionary [lexical] meaning of the signs on the page; on the other hand, simultaneously, the personal associations,

feelings, emotions, associations that the individual reader brings to the text.

When the reader's attention is focused mainly on the cognitive aspects of their consciousness, on the abstract ideas to be carried away after the reading, I term the reading mainly efferent. This seems to be comparable to investigation.

When the reader's attention is mainly on the sensations and feelings called up during the reading, I term the reading mainly aesthetic. Note that I say mainly, to accommodate both foreground perceptions, and the minor background.

It seems to me that the Swedish title can take care of both of these aspects. Of course, it is important to insist that always at the same time there is a blending of the two aspects, with one or the other predominating. There is a continuum of possible readings with proportions of attention to one or the other.

The reader's purpose, unconscious or conscious, leads to more moments of attention to one or the other, and determines the efferent or aesthetic character of the total reading event.

While I was writing the book, it had the tentative title, Literature as Human Relations.

This reflected the fact that I was motivated by my belief that democracy is a way of life. The title, Literature as Experience seemed to indicate that the aesthetic literary experience can be the basis for developing the ability to put ourselves democratically into the place of others and to imagine critically the human consequences of actions. The literary or more broadly, aesthetic experience is a way to develop the democratic respect and sharing of other people's feelings and beliefs.

Unfortunately, experience is ambiguous. It is both a verb and a noun in English. As a verb, it points to what I want to explain, the literary work as a process of undergoing an event, or the recollection of that event as an organized unit. As a noun, it suggests precisely what I am attacking – that the work is a thing, an entity, like an already-existent kernel to be dug out of a text. The book is an argument for literary reading as an undergoing, a living-through, an *erlebnis*.

Then I thought of Literature as Discovery. Again this presented problems. It suggests the quest for some entity, something that you believe already exists – like Columbus believing there was land, and discovering America. When the reader starts to look at the text, there is indeed an assumption that it is a text a set

of linguistic signs, but beyond that, only the particular reading transaction itself determines the result.

In *Literature as Exploration* I found a title that points to a process without an already-conceived entity, as its object. Rather, exploration names a process of entering an unknown territory, e.g., a forest, and looking about, perceiving the trees, the flora and fauna, observing the landscapes, noting feelings of pleasure, of fear, of confusion sometimes surprise, produced by what you see and hear and feel. You reflect on this, you pay attention more to one or another aspect, but generalizations, organization, further reflections usually occur after the event.

I understand the Swedish title as pointing to this blending of the precise observation implied by investigation with the quest, the searching, aspect of discovery. For the English reader, exploration combines both. It is essential, of course, to remember that it is an open-ended quest. Otherwise, we are not exploring, but are suppressing our own personal perceptions, and trying to recapture someone else's choices, whether a teacher's or a critic's.

We need also to remember that the scientist will blend carefully formulated precise investi-

gation of a hypothesis, stressing the need for precise observation, with an open-mindedness as to what precisely the result of that observation will be. Hence the importance of recognizing that the middle of the continuum, like a history text, where the cognitive and the affective are relatively more equal, especially demand clarity as to purpose.

If it is a truly personal process, the reader will not simply try to duplicate what someone else reports, a teacher or a critic, but will draw on a personal reservoir of past experiences to build the meaning. Then, interchange with others about their interpretations provides the perspective for self-criticism and growth.

I believe that from its earliest edition, *Literature as Exploration* offers the vision I have tried to sketch here. Reminiscences are, of course, afterthoughts. And I realize that they may simply be unconsciously emphasizing phases of my thinking that have emerged from noting interpretations of the book resulting from the usual tendencies toward dualistic, either-or, thinking. If so, these remarks may serve as a way of suggesting what was in my thoughts when I produced the one verifiable thing we share, the pattern of signs on the page.





# Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa

- om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle

*Gun Malmgren*

Denna konferens kan ses som en uppföljning till de två konferenserna som med stöd från bl.a. Nordiska Ministerrådets Språkpolitiska Referensgrupp tidigare hållits i regi av det nordiska nätverket för text- och litteraturpedagogik. På den första konferensen som hölls i Köpenhamn 1999 presenterade jag det litteraturpedagogiska forskningsfältet under rubriken "Litteraturreception och litteraturdidaktik" och temat för konferensen var Wolfgang Isters receptionsteori som belystes ur skilda perspektiv genom flera olika föreläsningar. En rad medlemmar i nätverket presenterade dessutom sina forskningsmiljöer och i olika workshops visades exempel på text- och litteraturpedagogisk forskning i de nordiska länderna. Konferensen dokumenterades i konferensrapporten *Tekstblikk* (TemaNord 1999:585). Den andra konferensen hölls i Kristiansand år 2000 under rubriken *Tekstkompetence* som också blev titeln på konferensrapporten (TemaNord 2001:576). Sjuttio forskare från hela Norden deltog i konferensen som fokuserade några av

de sociala och kulturella sammanhang som textläsning och textproduktion är en del av. Syftet med denna tredje konferens i Umeå är att på olika sätt belysa Louise Rosenblatts transaktionsteori och det som kan ske i mötet och samspelet mellan text och läsare i vid bemärkelse. Lagom till konferensen kommer också Louise Rosenblatts klassiska bok från 1938 *Literature as Exploration* för första gången ut på svenska med titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (Studentlitteratur 2002).

Louise Rosenblatts *Literature as Exploration* har i mer än sextio år påverkat litteraturvetare och lärare i det amerikanska utbildningssystemet och det är därför en stor händelse när den nu efter alla dessa år äntligen introduceras på svenska. Kärnan i Rosenblatts budskap handlar om att skapa förståelse för betydelsen av att i undervisningssammanhang få till stånd ett givande samspel – en transaktion – mellan text och läsare. Hon betonar läsaktens reci-

proka natur och hävdar att det inte går att placera den fulla förståelsen av en text vare sig i texten eller i läsaren. Läsakten är en aktiv händelse som varje gång utspelar sig som en unik händelse med sina särskilda och speciella förutsättningar och den kan aldrig upprepas på exakt samma sätt. När *Literature as Exploration* i USA valdes till ett av århundradets viktigaste pedagogiska verk var det emellertid inte enbart för den stora betydelse boken haft inom det humanistiska fält som berör studiet av litteratur, kultur, konst och språk utan också för dess vidare utbildningspolitiska betydelse. För Louise Rosenblatt är det överordnade målet för all undervisning och utbildning kampen för de demokratiska värdena i samhället. Hennes tro på kampen för demokratin har aldrig sviktat och i det perspektivet kan litteraturläsning för henne aldrig bli ett mål i sig.

Till att börja med använde sig Louise Rosenblatt av begreppet interaktion när hon försökte beskriva samspelet mellan text och läsare, men hon övergav tidigt detta begrepp och började istället beskriva samspelet som en *transaktion* mellan text och läsare. Interaktion framstod för Rosenblatt som en alltför mekanisk process. Med transaktionsbegreppet ville hon betona den centrala roll som *både* läsaren *och* texten har i motsats till mer eller mindre textstyrda

eller läsarstyrda teoribildningar. Begreppet interaktion förenklar enligt Rosenblatt det komplicerade händelseförloppet i en läsakt och man riskerar att hamna i en mekanisk analys av hur två avskilda enheter påverkar varandra. Transaktionsbegreppet förmedlar i hennes tycke inte samma mekaniska övertoner. En transaktion kräver två parter för att det skall bli någon "affär". När texten möter sin läsare föreställer sig Rosenblatt att dessa två parter rör sig fram och tillbaka i en slags spiralformad, icke-lineär och ömsesidig rörelse fram och tillbaka, där textens värld och läsarens värld tränger in i varandra. Meningen – dikten – "inträffar" under detta händelseförlopp. Det engelska ordet *transaction* kan också betyda "händelse".

Det mest utpräglade hos Louise Rosenblatt och det som styrts mycket av hennes intellektuella verksamhet är som jag redan antytt hennes tro på skolans och utbildningens betydelse i kampen för ett demokratiskt samhälle. Den hållningen präglar också hennes litteratursyn och denna koppling till utbildningspolitik kan möjligen vara en bidragande förklaring till att hennes litteraturteori om transaktionen i mötet mellan text och läsare fått så liten uppmärksamhet inom det litterära etablissemanget trots att hennes arbete handlat om att slåss för litteraturens plats i samhället, att bruka litteraturen

och att få nya grupper att lära sig läsa och använda skönlitteratur. Själv menar hon att det som drivit henne att utveckla och förklara sin litteraturteori är tron att skönlitteraturen kan fungera som hjälp i en undervisning som präglas av demokratiska värderingar.

Den traditionella litteraturvetenskapliga utbildningen präglas av en starkt textcentrerad tradition. För en blivande svensklärare är den textanalytiska och estetiska kompetensen en viktig och nödvändig del av ämneskompetensen. Men det räcker inte. Vi lär oss också att bakom texten finns en människa, en författare med upplevelser, erfarenheter och estetiskt program. Det är en annan typ av textkunskap som även om den inte alltid haft så hög status inom litteraturvetenskapen kan vara pedagogiskt användbar kunskap som ingång till litteraturen eftersom människors personintresse ofta är mycket starkt. En lärare som också har kunskaper om bakgrunden till en text och kan sätta in den i ett större sammanhang har en pedagogisk möjlighet att göra undervisningen levande. Hur skall man tolka och förhålla sig pedagogiskt till elevernas stora intresse för personliga livsöden och vad betyder detta intresse för humanvetenskapernas utrymme och funktion i dagens heterogena och mångstämmiga utbildningssituation i ett alltmer avhumaniserat

samhälle? Här öppnar sig enligt min mening ett intressant fält för den utbildningsvetenskapliga forskningen med möjligheter att uppvärdera humanisternas kunskaper och den roll de kan spela i den pedagogiska utbildnings- och forskningsgemenskapen.

På sextiotalet studerade blivande svensklärare fortfarande Litteraturhistoria med poetik. På sjuttioalet döptes ämnet om till Litteraturvetenskap. Många har genom åren tolkat namnbytet som ett vetenskapligt försök att hävda sig gentemot framför allt de naturvetenskapliga ämnena. Samtidigt med namnbytet stärktes den textcentrerade litteraturvetenskapen och de abstrakta idealen. När text och människa skiljs åt ökar abstraktionen och progressionen på ett sätt som utestänger många läsare. I den litteraturpedagogiska forskningsmiljö som jag själv är en del av och som på 70-talet konstituerades som den Pedagogiska gruppen vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund upptäckte vi tidigt denna risk för alltför stark progression i de litteraturpedagogiska undervisningsförlöppen. Vi förde istället fram behovet av erfarenhetspedagogiska perspektiv på svenskundervisningen där man på olika sätt knöt an till elevernas vardagserfarenheter och de kompetenser de förde med sig in i undervisningen. Vi protesterade mot talet om att "eleverna inte hade något språk" och



kritiserade i *Svensk ämnets kris* (1976) den formaliserade språkliga färdighetsträning som byggde på föreställningen om norm och avvikelse och den pedagogik som gick ut på att de som inte uppfyllde dessa normförväntningar utsattes för isolerad kompensatorisk färdighetsträning där form och innehåll skildes åt.

Hur skulle man då arbeta för att ta vara på de erfarenheter och det språk eleverna hade? Den diskussionen förde vi i *Svenska i verkligheten* (1977), men redan 1975 hade debatten startat i samband med att Skolöverstyrelsen gav ut *Basfärdigheter i svenska*. Det "fula" språket och de obehagliga eleverfarenheterna skulle helst inte komma in i skolans värld och det hette i det mest högljudda och kulturpessimistiska läget att "nu skulle vi lära eleverna svåra i skolan". Den diskussionen angående eleverfarenheternas plats i skolan känner de flesta av oss igen i någon form. Var vi än står i denna fråga kan vi i litteraturundervisningen inte bortse från att också läsaren, liksom författaren, har erfarenheter, estetisk kompetens, föreställningar om litteratur osv. Vi vet t.ex. att vissa elever har föreställningar om litteratur som innebär att de inte vill läsa. De gör motstånd och ifrågasätter.

Den litteraturpedagogiska forskningen intresserar sig för vad som sker i mötet mellan

text och läsare. I Pedagogiska gruppens forskning gjordes en rad iscensättningar av undervisning som dokumenterades och analyserades. Det var en arbetskrävande typ av forskning med mängder av material, mycket dokumentation och mycket närläsning av texter så som praktikinriktad och praktikorienterad empirisk forskning ofta blir. Praktik och teori i utvecklingsarbete var den överordnade principen för Pedagogiska gruppens forskningsprogram och det var också principen för de undervisningsförelöpp vi förordade i klassrummet. Det är samma tankegångar som det nya forskningsämnet Pedagogiskt arbete bygger på. I mötet mellan praktik och teori genereras ny kunskap.

För mig är det förknippat med en mycket speciell känsla att nu få introducera Louise Rosenblatts *Literature as Exploration* i svensk översättning. Vägen hit har varit lång. Det började med att jag och Lars-Göran Malmgren 1994 åkte på vår första NCTE-konferens i Orlando i Florida. NCTE står för National Council of Teachers in English och det var en fantastisk känsla att se denna anstormning av engelsklärare från alla stadier på en jättelik gemensam konferens som organiserade seminarier och workshops från förskola till universitetsnivå. Att se alla dessa lärare samlade på en plats var en rikedom utan dess like. I Sverige var vi inte många som vid den här

tiden hade upptäckt NCTE. Både Lars-Göran och jag insåg snabbt att här fanns mängder att lära och Lars-Göran började regelbundet beställa hem böcker ur NCTE:s utgivning. Genom NCTE lärde vi också känna forskare som Louise Rosenblatt, Robert Probst, Judith Langer och Arthur Applebee.

Lars-Göran Malmgren var den som successivt introducerade de nya tankegångarna. Det skedde framför allt genom det forskningsprojekt han drev tillsammans med Jan Nilsson och som handlade om litteraturläsning på mellanstadiet. 1993 kom boken *Litteraturläsning som lek och allvar* och redan där möter vi lite av Rosenblatts tankar om litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa. Hos barn i mellanstadieåldern finns fortfarande mycket av nyfikenheten inför nya upptäckter kvar; här finns lekglädjen men också behovet av spelregler i en utsträckning som vi vuxna kanske inte alltid tänker på. Som forskningsrapport är boken föredömlig i så motto att forskaren och den undervisande läraren – Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson – skriver om och tolkar händelseförloppet tillsammans. Resultatet har blivit en praktisk pedagogisk bok samtidigt som den är teoretiskt och forskningsmetodiskt förankrad. Boken är enligt min mening unik i svensk pedagogisk forskning genom att den faktiskt kan användas

som metodbok både i lärarutbildning, lärarfortbildning och forskarutbildning. I projektet har forskaren och läraren sina givna roller samtidigt som de planerar undervisningen tillsammans. Läraren genomför den planerade undervisningen och forskaren observerar, dokumenterar, analyserar och skriver. Läraren skriver och dokumenterar också framför allt genom sin lärardagbok som sedan utgör en central källa i analysen. Läraren "äger" på så sätt sin egen praktik. Med hjälp av de olika källorna analyseras sedan undervisningsförloppen av forskaren och läraren, först oberoende av varandra och sedan tillsammans. För att ytterligare säkerställa analysresultaten genomförs utöver materialtriangleringen en forskartrianglering med hjälp av en utomstående forskare, som under perioder finns med i klassrummet och gör observationer. Genom detta förfaringssätt utnyttjar man maximalt de vinster som *närhet* respektive *distans* kan ge i analysen. För att uppnå maximal distanseffekt engageras den holländske forskaren Piet Hein van der Ven som råkar kunna svenska samtidigt som han kan betrakta den svenska skolklassen utifrån ett jämförande europeiskt perspektiv. En forskningsdesign som denna framstår i mina ögon som exemplarisk. Den är demokratisk genom att den möjliggör att läraren tar makten över sin praktik. Läraren äger praktiken och förvandlas

inte till ett exploaterat objekt som så ofta sker i pedagogisk forskning. Ett forskningsprojekt som dessutom innebär att forskaren och läraren skriver en bok tillsammans på lika villkor bidrar till att stärka "empower" lärarens position inte bara på individnivå utan också på systemnivå. Detta är viktigt i ett demokratiperspektiv och resonemanget kan överföras till motsvarande relation som gäller förhållandet lärare-elev. I den relationen är det elevernas erfarenheter och perspektiv som skall tas till vara och synliggöras. Hur detta kan gå till ser vi också exempel på i *Litteraturläsning som lek och allvar*.

Som ytterligare ett resultat av projektet kom 1997 *Åtta läsare på mellanstadiet*, som blev Lars-Göran Malmgrens sista bok. Den kan ses som en fortsättning på *Litteraturläsning som lek och allvar*. Boken redovisar en fördjupad studie av åtta utvalda elevers reaktioner på undervisning och texter. Boken handlar också om elevernas fritidskultur och fritidsläsning – om deras kulturella socialisation – under två år. Litteraturläsningen betraktas ur ett utvecklingsperspektiv och olika teorier om litteraturreception och litteraturläsningens utveckling introduceras. I ett avslutande kapitel diskuteras aktuella modeller för litteraturpedagogik med utgångspunkt i receptionsanalysens resultat.

Louise Rosenblatt skrev *Literature as Exploration* 1938 men boken fick sitt stora uppsving i USA på 60-talet i samband med den allmänna radikaliseringen av samhällsklimatet. Behovet av hennes sätt att tänka kring litteratur och litteraturläsning var då så stort att boken gång på gång kom ut i nya omarbetade utgåvor 1965, 1968 och 1976. 1995 var det dags igen och det är den utgåvan som ligger till grund för den svenska översättningen. Numera finns boken i Colombia Library of Education utnämnd till en av de hundra mest betydelsefulla pedagogiska böckerna i Amerikas historia. I Sverige ser man sällan referenser till Louise Rosenblatt i breda pedagogiska eller litteraturvetenskapliga kretsar. När Tidskrift för litteraturvetenskap nyligen på sin årliga konferens samlade litteraturvetare från hela landet för att diskutera teorins ställning i litteraturvetenskapen, fanns inte de litteraturpedagogiska frågorna med på dagordningen och en forskare som Rosenblatt är fortfarande helt okänd för många. När den traditionella litteraturvetenskapen börjar intressera sig för receptionsteori kommer man möjligen till Iser's *Der Akt des Lesens* (1976) men oftast inte längre. I Amerika har man sedan länge tvingats att ta hänsyn till läsarperspektivet även på de mer homogena traditionella universiteten eftersom studenterna förändras och ställer nya krav på undervisningens innehåll och form. Den

utvecklingen ser vi också alltmer vid svenska universitet och högskolor i takt med att allt fler studenter med annan kulturell bakgrund än den grupp vi varit vana vid får tillträde till den högre utbildningen. Hittills har vi när det gäller mångfaldsproblematiken talat om skolan och de kulturella förändringarna men nu är det snart dags att på motsvarande sätt också tala om universitetet och de kulturella förändringarna.

Föreställningen om en kulturellt homogen studentgrupp började egentligen krackelera redan på 60-talet då de stora studentkullarna med 40-talister välldes in på de svenska universiteten. Vi fyllde institutionerna till bristningsgränsen och i detta kaos slank många slutligen igenom även om de inte kunde läsa alla dikter i original på franska. Budskapet var dock klart. De som inte var homogena fick minsann se till att bli det och det blev vi nog i stort sett också. När svenska och danska gymnasielärare möts idag i interregionala kurser av olika slag i Örestadsområdet märker vi att den danska gymnasieskolan "hållit ställningarna" bättre än den svenska då det gäller traderingen av det homogena kulturarvet. De danska lärarna uppvisar ett överskott på textanalytisk kompetens som de fortfarande kan använda i den mer teoretiskt inriktade danska gym-

nasieutbildningen medan de svenska lärarna har ett överskott på socialisationskompetens och socialisationsteori därför att verkligheten tvingat fram detta i en gymnasieskola för alla. I våra kontakter med Danmark har vi emellertid också förstätt att mångfaldsdiskussionen och den breddade rekryteringen också börjar märkas i den danska undervisningssituationen vilket påverkar praktiken och tvingar fram nya pedagogiska förhållningssätt.

Högre utbildning för alla tvingar fram förändrade didaktiska förhållningssätt men det betyder inte att exempelvis en svensklärare plötsligt inte behöver kunna någonting om texter. Det betyder tvärtom att de måste kunna så mycket mer för de befinner sig helt enkelt i en svårare undervisningssituation. De behöver en bredare beläsenhet som omfattar ett vidare text- och språkbegrepp samtidigt som de måste kombinera traditionell textanalys med socialisations- och kulturanalys. Sammantaget betyder detta att vi på kortare tid än tidigare idag måste dubbelkvalificera våra studenter och lärarkandidater. För blivande lärare räcker det inte med att behärska textanalys. De måste också kunna göra en *pedagogiskt riktad textanalys*. Det innebär att de måste ha stor och bred beläsenhet och veta mycket om texter för att kunna göra de rätta textvalen men de måste också veta mycket om barn och ungdom – om

populärkulturen, fritidskulturen, ungdomskulturen och allt det som finns utanför skolan.

Samtidigt som denna dubbelkvalificering krävs skall diskussionen om ämnet och ämnets gränser hållas vid liv. Ett ämne är inte en gång för alla givet. Det gäller inte bara skolämnet svenska utan också litteraturvetenskapen och övriga akademiska ämnen. Svenskämnet är i ständig förvandling och det har det väl alltid varit men just nu känns det som om det går fortare än någonsin p.g.a. av de snabba samhällsförändringarna. I den förändrade situation vi nu befinner oss blir de estetiska uttrycksformerna allt viktigare och nödvändigare i en modersmålslärares kompetens. Det som började med att vi talade om att "ett barn har hundra språk" handlar idag om att en ungdom och en student också har det och det måste vi förhålla oss till.

Nyligen kom en avhandling i litteraturvetenskap vid Lunds universitet av Magnus Persson med den talande titeln *Kampen om högt och lågt* (2002). Det är en studie av den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och moderniteten och det är symptomatiskt att den handlar om kampen om högt och lågt och inte kampen om högt eller lågt. Avhandlingen är värdefull för lärare eftersom den lyfter fram den diskussion som förts och fortfarande förs

om populärkulturens roll i samhället samtidigt som den ger exempel på olika sätt att förhålla sig till idéer om vad som är kulturellt "högt" och "lågt". Magnus Persson visar i sin avhandling att det inte är nödvändigt att välja mellan det ena och det andra. Med utgångspunkt i romaner av Jan Kjaerstad, Peter Høeg och Kerstin Ekman lyfter han fram spännvidden av olika typer av relationer mellan högt och lågt i konkreta texter och diskuterar ingående hur och varför relationerna ser ut som de gör. Hans ambition är att med detta förfaringsätt kunna formulera mer produktiva sätt att förhålla sig till problematiken "högt-lågt". Samtidigt med avhandlingsarbetet har Magnus Persson varit redaktör för *Populärkulturen och skolan* (2000). Syftet är att boken skall kunna användas i lärarutbildning och lärarfortbildning.

Magnus Persson visar att man inte behöver välja bort de goda texterna när man vidgar sin textvärld. Louise Rosenblatt har ofta beskyllts för att ha en alltför läsarliberal hållning och varje gång har hon svarat att texten för henne alltid var viktig. Om detta vittnar ju inte minst hennes bok *Literature as Exploration. I The Reader, The Text, The Poem* (1994) återkommer hon än en gång till textens betydelse i mötet mellan text och läsare. Vi brukar i de här sammanhangen talar om textaktiva, läsarak-

tiva och biaktiva teoribildningar. Bland de biaktiva litteraturteoretikerna finner vi namn som Wolfgang Iser, Stanley Fish och Donald Fry men även en litteraturpedagog som Aidan Chambers hör hemma i det här fältet. Det gör också Louise Rosenblatt även om hon har behov av att markera avstånd från en alltför mekanisk reader-response modell. Hon betonar istället läsaktens reciproka natur och hävdar som jag nämnde tidigare att det inte går att placera den fulla förståelsen av en text vare sig i texten eller i läsaren. Läsakten är en aktiv händelse som varje gång utspelar sig som en unik händelse med sina särskilda och speciella förutsättningar. Den kan aldrig upprepas på exakt samma sätt. Detta kan inte nog betonas.

Rosenblatt kopplar dessutom denna läsakt till en bredare samhällskontext. Därmed blir litteraturen inte enbart en inomvetenskaplig angelägenhet för specialister. Litteraturen har en mycket viktigare roll än så att spela i vårt samhälle. För Louise Rosenblatt handlar allt primärt om kampen för demokratin. I den skoldebatt som för närvarande förs i Sverige om värdegrundsfrågor och Svenskämnet som demokratiämne borde Rosenblatts bok, med i den svenska översättning som nu föreligger, ha en självskrivna plats. Den kan användas i alla typer av lärarutbildningar.

Louise Rosenblatt har i sin litteraturpedagogik en stark förankring i kulturarvet men hon har en lika stark förankring i den politiska samtidskontexten. Läraren och forskaren är en del av samhället. För att läsakten skall fungera produktivt måste läsaren och texten vara jämstarka. Det skall finnas ett litet motstånd för att det skall bli spännande att arbeta med en text. I en *aktiv estetisk respons* utmanas kompetensbegreppet. För Rosenblatt betyder det vi gör i klassrummet något. Det handlar inte bara om att upprätthålla status quo. Undervisning skall löna sig. Hur kan vi utnyttja den gemenskap som undervisningssituationen ger? Det är ju en ganska unik situation att en grupp människor har fått lite tid för att tillsammans arbeta med något så spännande som relationen mellan språk och litteratur och samhälle.

I det moderna svenskämnet är motsättningen mellan språk och litteratur utplånad, åtminstone i styrdokumentet. Idag talar man om svenskämnets enhet och sätter endast ett betyg i svenska. På motsvarande sätt förändras de akademiska ämnena mot en större öppenhet mot olika forskningsinriktningar. Inom litteraturvetenskapen kommer nu på bred front doktorandtjänster och lektorat med didaktisk inriktning och hösten 2002 startade en Nationell forskarskola i svenska med didaktisk

inriktning. I den samlas lärare och forskare med olika bakgrund från många olika miljöer och skall man använda ett så slitet ord som mångstämmighet så har genom tillkomsten av den nationella forskarskolan enligt min mening nu skapats förutsättningar för en sådan mångstämmighet. Genom vårt nordiska nätverk för text- och litteraturpedagogik finns förutsättningar att i framtiden skapa en nordisk forskarskola med samma inriktning. Genom IMEN (International Mother Tongue Education Network) som många av oss redan är verksamma i finns förutsättningar att också bygga en europeisk forskarskola för jämförande studier i modersmålets didaktik. Den nordiska språk- och kulturgemenskapen har på olika sätt blivit intressant i relation till samhällsförändringarna i det nya Europa. Många lärare känner t.ex. antagligen inte till att finska sedan år 2000 är lagskyddat minoritetsspråk i Sverige. Det förs ingen diskussion om detta. Inte heller diskuterar man att unga människor i Norden numera helst talar engelska med varandra.

Under år 2002 har de första avhandlingarna i Svenska med didaktisk inriktning publicerats (Sten-Olof Ullström, Gunilla Molloy, Maria Ulfgard). Gunilla Molloys avhandling *Lära- ren-litteraturen-eleven* handlar om svenskundervisning på högstadiet och har en design som

delvis påminner om min egen avhandling *Gymnasiekulturer* (1992) men med den skillnaden att Molloy har en tydligt deklarerad genusteoretisk ingång till sitt arbete. En av doktoranderna i den nationella forskarskolan i svenska, kommenterar i sin läslogg avhandlingen på följande sätt: "I titeln på Gunilla Molloys avhandling (2002) står *litteraturen* i centrum *Litteraturen* flankeras av *läraren* och *eleven*. Frågan är hur kedjan ska uppfattas: Förbinder litteraturen läraren och eleven? Eller håller litteraturen isär dem? I flera avseenden pekar Molloys avhandling på det senare alternativet. Lärare och elever har inte samma mål för och synsätt på läsning av skönlitteratur."

Frågan om litteraturen håller isär eller binder samman människor är provokativ och här vill jag åter knyta an till Louise Rosenblatt. Hela hennes bok handlar om den viktiga skillnaden mellan interaktion och transaktion i mötet mellan text och läsare. I transaktionsbegreppet finns en stark förbindelse – det behövs två för att det skall hända något. Annars blir det ingen "affär". I omläsningen av en text blir förbindelsen mellan det egna jaget och texten synlig. I litteraturpedagogisk forskning kan vi med hjälp av receptionsanalys av "omläsningar" av texter studera litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv. Vi kan aktivt gå in och studera

mottagandet av klassiska omläsningböcker som Astrid Lindgrens *Mio min Mio* och många andra. Lärare brukar känna till just sådana titlar på böcker som barn vill höra och läsa om och om igen. Analys av omläsningar fungerar också på ett självreflexivt plan. Att försöka komma ihåg sina egna omläsningar fungerar ofta som en källa till självreflexion och man upptäcker det som Lars-Göran Malmgren i *Åtta läsare på mellanstadiet* kallar ett *personligt tema*. Som forskare och litteraturpedagoger letar vi i receptionsanalysen efter sådana personliga teman.

I den självreflexiva analysen ser vi tydligt relationen mellan *progression* och *regression* i vår egen kulturkonsumtion. Med analysbegrepp som exempelvis "dubbel bokföring", "skydd och öppenhet" och "närhet och distans" förstår vi alltmer av våra egna läsmönster och förhållningssätt till olika typer av texter. Thomas Ziehe (1986) har kritiserat skolans undervisning för att inte ta tillräcklig hänsyn till elevernas behov av regressiva inlärningsfaser. Skolans planläggning styrs enligt Ziehe av ett ensidigt tänkande i termer av progression istället för att medvetet planera för behovet av regression enligt principen två steg framåt och ett tillbaka. För Thomas Ziehe blev upptäckten av det ensidigt progressiva undervisningstänkandet en ingång

till att förstå ungdomskulturen och dess funktion i unga människors liv. Det förklarar också att han gått ut och försvarat behovet av fasta traditioner som av många uppfattas som konservativa och främmande i ett modernt samhälle. I Ziehes förklaringsmodell fungerar de gamla traditionerna som en slags regression. Det är byggnadsställningar som även om de är helt otidsenliga hjälper till att socialt kontrollera och upprätthålla den svåra balansen mellan progression och regression.

Anlägger vi samma synsätt på vår egen läsning av litteratur kan vi lättare förstå vissa av våra textval och varför vi också som kvalificerade vuxna läsare gång på gång får "återfall" i våra läsmönster. När vi går in i kriser visar vi inte gärna upp alla delar av det vi läser. Ofta handlar läsningen då om att enbart bekräfta den lilla stabilitet som vi lyckats uppnå i våra liv. Som erfarna vuxna läsare kan vi om vi är lyckligt lottrade göra pragmatiska val där vi själva balanserar vårt behov av progression och regression.

Sättet att läsa har att göra med sociala roller, kulturella identiteter och ideologiska föreställningar. Kompetensfaktorer, socialisationsfaktorer och kulturfaktorer samverkar. Allt detta tar enligt min mening Louise Rosenblatt hänsyn till. Hon skriver in det på ett alldeles naturligt



sätt och med en stark egen röst. Hon skriver inte explicit om kompetensfaktorer, socialisationsfaktorer och kulturfaktorer men det är just hur dessa faktorer samverkar som hon beskriver så levande i sin text. Det förklarar också att hon inte alls tar åt sig av den kritik som går ut på att hon skulle ha en alltför liberal hållning till läsarperspektivet på bekostnad av texten. För Rosenblatt kan inte en text handla om vad som helst och det är inte enbart läsaren som bestämmer vad texten handlar om. För Rosenblatt finns det alltid en text att gå tillbaka till och man kan alltid föra tillbaka samtalet in i texten.

Genom att utforska lässtrategier och litterära konventioner kan den didaktiska forskningen bidra till att bygga upp den litteraturpedagogiska lärarkompetensen. En sådan forskning ger vidgad kunskap om den variation i lässtrategier som elever utvecklar och tillämpar. Dessa strategier är i ständig rörelse och förändras i takt med att nya grupper av ungdomar skall utbildas. En bredare rekrytering kräver också ett didaktiskt mångfaldsperspektiv som betonar att det finns många olika sätt och modeller för att lösa uppgiften. I det perspektivet öppnar sig ett oändligt behov av forskning. En sådan forskning måste också våga ta steget ut från skolkulturen och undersöka vad som sker kulturellt i elevernas liv utanför skolans snäva gränser.

Gränsen mellan skolan och det omgivande samhället blir allt svagare och principen om den starka inramningen av skolans verksamhet – mellan ämnen och inom ämnen – börjar vackla. Kunskapsbildningen i samhället ser annorlunda ut. Den framväxande ungdomsforskningen har många gånger ställt frågan om varför så många unga människor idag söker sig till estetiska uttrycksformer och utbildningar trots att de aldrig kommer att kunna få ett arbete inom denna sektor. Många ungdomsforskare har kopplat frågan till en diskussion om unga människors växande behov av identitetsarbete. Kirsten Drotner behandlar frågan i *At skabe seg – selv* (1991). Titeln är mångtydig eftersom "skabe seg" på danska också kan betyda göra sig till och förvandla sig till olika roller. I det estetiska arbetet kan den unga människan pröva nya identiteter och "skapa sig själv". Detta synsätt på ungdomskulturens olika uttrycksformer knyter i sin tur an till Thomas Ziehes resonemang om kulturell friställning och den "görbarhet" som den nya samhällssituationen öppnar upp för då det gäller ungdomars möjligheter att idag själva välja identitet i högre utsträckning än vad tidigare generationer kunnat göra. Ziehes resonemang har dock mött hård kritik från dem som menar att sociala faktorer på ett brutalt sätt slår ut den valfrihet för alla som hela resonemanget bygger på.

Det är emellertid svårt att helt bortse från den nya kulturella situation som skolan nu är omgiven av. Genom "nätet" når många ungdomar ut i gemenskaper som vuxna inte kan kontrollera. I skydd av nätkulturen kan man byta och leka med identiteter på samma sätt som konsumtionskulturen öppnar upp för liknande erfarenheter. Paul Willis (1991) menar att det handlar om "symboliskt arbete" när unga människor går på H&M och provar kläder. Att shoppa är "hard work" som seriöst kan analyseras som estetiskt och symboliskt arbete.

Frågan om globalisering och utbildning knyter i hög grad an till Rosenblatts bok och vårt konferensstema "På upptäcktsfärd i litteraturen". I det globala samhället blir den lokala kulturella tillhörigheten allt viktigare menar många. När världen tränger sig på längtar vi efter folkdräkter och korsvirkeshus. I skuggan av dessa paradoxer skall svenskundervisningen och litteraturundervisningen hitta en meningsfull uppgift och inriktning. För Louise Rosenblatt är valet enkelt. Det mest utpräglade hos henne och det som styrt mycket av hennes intellektuella verksamhet är tron på skolans och utbildningens betydelse i kampen för ett demokratiskt samhälle.

Den hållningen präglar också hennes litteratursyn,. Själv menar hon att det som drivit

henne att utveckla sin litteraturteori är tron att skönlitteraturen kan fungera som hjälp i en undervisning som präglas av demokratiska värderingar. Hon menar också att skolans roll i ett demokratiskt samhälle är lika viktig nu som den var då hon skrev sin bok på 1930-talet. Kanske är den t.o.m. viktigare idag. 1938 hotades demokratierna framför allt av krafter och ideologier utanför det egna landet men idag är demokratierna hotade av samverkande odemokratiska krafter som kommer inifrån och som ibland kan vara svåra att upptäcka innan det är för sent. Överallt, från den lokala skolenivån till den högsta centralmakten, pågår en ideologisk kamp kring utbildningens innehåll och form och skolan har blivit en central arena för denna ideologiska strid menar Rosenblatt. Särskilda intressegrupper organiserar sig för att uppnå majoritet i lokala skolstyrelser, föräldraföreningar osv. och särskilda frågor som hur man bäst lär barn läsa eller fördelningen av forskningsmedel har blivit politiska frågor på alla nivåer i systemet.

Louise Rosenblatt betonar att det är i en sådan politisk situation litteraturens betydelse och ställning i utbildningssystemet måste uppmärksammas. Litteraturen hjälper läsarna att utveckla sin föreställningsförmåga så att de lättare kan leva sig in i och känslomässigt

engagera sig i andra människors livssituationer och därmed också lättare kan lära sig att förstå världen ur nya perspektiv än de invanda och oreflekterade. Denna inlevelseförmåga och förmåga till perspektivbyte är en grundläggande och nödvändig förmåga i en demokrati.

#### Referenser:

- Bastärdigheter i svenska* (1975) Skolöverstyrelsen, Stockholm.
- Drotner, Kirsten**, (1991) *At skabe seg – selv*, Köpenhamn.
- Iser, Wolfgang** (1976) *Der Akt des Lesens*, München.
- Malmgren, Gun** (1992) *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund.
- Malmgren, Lars-Göran** (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*, Studentlitteratur, Lund.
- Malmgren, Lars-Göran och Jan Nilsson** (1997) *Åtta läsare på mellanstadiet*, Studentlitteratur, Lund.
- Molloy, Gunilla** (2002) *Läraren-litteraturen-eleven*. Stockholm.
- Persson, Magnus** (2002) *Kampen om högt och lågt*. Symposion. Stockholm/Stehag
- Persson, Magnus** (2000) *Populärkulturen och skolan*, Studentlitteratur, Lund.
- Rosenblatt, Louise** (1938) *Literature as Exploration*. New York.
- Rosenblatt, Louise** (2002) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur Lund.
- Rosenblatt, Louise** (1994) *The Reader, The Text, The Poem. The Transactional Theory of Literary Work*, Carbondale and Edwardsville.
- Svenskämnets kris* (1976) Lund.

*Svenska i verkligheten* (1977) Stockholm.

*Tekstblikk* (1999) TemaNord:585.

*Tekstkompetenc* (2001). TemaNord:576.

**Willis, Paul** (1991) "Ungdomars symboliska arbete" i Löfgren, Anders och Norell, Margareta (red) *Att förstå ungdom. Identitet och mening i en föränderlig värld*, Stockholm/Stehag.

**Ziehe, Thomas** (1986) *Ny ungdom*. Stockholm.



# Aktiv estetisk respons?

- ett försök med litterär storyline i årskurs 6

*Anna-Lena Østern*

Syftet med den här artikeln är att beskriva och analysera några aspekter av elevrespons inom ett litterärt storylineprojekt i årskurs sex. Jag använder begreppet "aktiv estetisk respons" som vägledande begrepp i analysen av elevernas texter (muntliga, skriftliga, bildmässiga och gestaltande) inom olika genrer. I projektet integrerades ämnena drama och litteratur.

Mitt didaktiska intresse finns alltså inom litteratur- och dramapedagogik och gäller frågan hur unga människor kan utveckla ett brett spektrum av lässätt i möte med fiktiva texter. Vad innebär det att vara en kompetent läsare? Vilken kompetens behöver en litteraturlärare ha för att kunna vägleda (den unga) läsaren in i en kulturell läsfärdighet? Hur kan läraren möta elevernas tolkande läsning?

Ett övergripande sociokulturellt perspektiv ser elevernas produktion av nya texter på författarens text som en interaktion mellan en situationskontext och en större kulturell

kontext. Som teoretisk klangbotten finns Louise Rosenblatts tankar om läsning som en transaktion mellan läsare och text, men också Wolfgang Iser (1978) teori om estetisk verkan. Jonathan Culler beskrev 1975 litterär kompetens som analog med lingvistisk kompetens. Lars Wolf (2002, 27) konstaterar att då Culler använder begreppet kompetens i samband med litteraturläsning, "innebär det att performans närmast står för hur läsaren tillämpar den litterära kompetensen."

Rosenblatt (2002, 10) använder begreppet transaktion för att betona den centrala roll som både texten och läsaren har. En transaktion genomförs av två parter som rör sig fram och tillbaka i en slags "spiralformad, icke-lineär och ömsesidig fram-och-tillbakarörelse där textens värld och läsarens värld tränger in i varandra" (ibid., 10). Rosenblatt menar att vi läser världen i ett efferent-estetiskt kontinuum. Att läsa efferent betyder att ta med sig kunskap ur texten, medan att läsa estetiskt innebär upplevelse

och engagemang (Malmgren, 2002,12). Att genomföra ett litterärt storylineprojekt innebär att engagera eleverna i både efferent och estetisk läsning.

#### *Projektet litterär storyline*

Storyline är benämningen på ett tematiskt undervisningsförlopp med en dramaturgi som bygger på en händelseutveckling byggd på nyckelfrågor. Idén utvecklades under 1960-talet i Skottland och kallades först the topic approach (jfr. Eik, 1999; Østern, 2001). Eleverna leds in i ett aktivt problemlösande arbetssätt med hjälp av fiktiva gestalter och en berättelsestråd (en storyline) som utvecklas genom nyckelfrågor, som eleverna arbetar med. Det projekt som redovisas i denna artikel genomfördes under tre dagar våren 2000 i två klasser, en svenskspråkig sammanslagen klass (kallad jämförelseklass) och en språkbadsklass där de svenskspråkiga eleverna språkbadade på finska. Båda grupperna kom från samma semiurbana miljö i Österbotten och bakgrund för projektet var ett forskningsprojekt där elevernas modersmålsbehärskning (på svenska) var i fokus. Båda klassernas elever hade under tre år tidigare mött datainsamlare en gång per år. Eleverna visste att också denna gång samlades data för ett forskningsprojekt. Språkbadsklassens elever

var aderton och jämförelseklassens elever var ursprungligen tretton. I storylineprojektet slogs jämförelseklassen samman med en parallellklass och därigenom bestod jämförelseklassen av trettio elever.

Lärarna undervisade eleverna tre dagar och genomförde under den tiden en litterär storyline. Eleverna kände inte lärarna från tidigare. Lärarna i tjugofemårsåldern var båda kvinnliga studerande i slutskedet av sin lärarutbildning, den ena dramalärare och klasslärare, den andra ämneslärare (modersmåls lärare i svenska). De undervisade för första gången enligt storylineprinciper. De använde delar av ett strukturerat förlopp (beskrivet i Østern, 2001: *Svenska med sting!*). Eleverna hade inte tidigare arbetat enligt storylineprinciper och de var inte vana att arbeta med drama. Beredskapen för att möta ett nytt sätt att arbeta var större i språkbadsklassen än i jämförelseklassen. Den text som lärarna läste och berättade och som eleverna var i dialog med var en äventyrsberättelse skriven av den finlandssvenska författaren Yvonne Hoffman. Läraren läste stora sjok av texten, avbröt genom att ställa nyckelfrågor och ge uppgifter som eleverna arbetade med. Eleverna ser att läraren läser från en bok, men boken har ett tomt omslag (utan rubrik eller illustration) och namnet på texten sägs inte på förhand.

### *Yvonne Hoffmans författartext*

Huvudpersonerna i texten är Ulf, Kart och Bera. Författaren anger inte deras ålder; de första nyckelfrågorna gäller placering i historisk tid och ungdomarnas ålder. Åldern fastställs till mellan tretton och sjutton år. Efter en dramatisk öppningsscen när de två unga männen Ulf och Kart upptäcker att Ulfs hemgård är nedbränd och alla människor borta (inklusive Ulfs föräldrar) startas en spännande händelsekedja, när de tre ungdomarna försöker ta reda på vad som hänt Ulfs föräldrar. I sökandet spelar en synsk gammal kvinna en viktig roll. Händelserna utspelas i vikingatid. Efter en rad förvecklingar löses mysteriet och både Ulf, Kart och Bera kan framstå som hjältar i berättelsen.

Kampen mellan ont och gott är det centrala temat. Genom texten kan läsaren ta ställning till frågor av existentiell karaktär, om rätt och fel, om vänskap och svek, om rädsla och mod, om mötet mellan mor och halv vuxen son. Texten har många tomrum som läsaren kan fylla ut genom att skapa personliga tolkningar och lösningar, som kan läggas bredvid författarens lösningar.

### *Hur projektet togs emot i klasserna – lärarens berättelse*

Språkbadsklassen samarbetade med lärarna ända från början, medan lärarens upplevelse i jämförelseklassen var ungefär motsatt. Jag citerar ur dramalärarens dagbok dag 1 och dag 2 i jämförelseklassen.

#### *Utdrag ur lärarens dagbok, dag 1:*

Om jag skulle beskriva processen i jämförelseklassen med tre ord skulle dessa bli "pust och stön". Det var precis så det kändes. Varje liten sak som jag som lärare vill få till stånd motarbetades. Jag vill att eleverna skulle sätta sig i en ring när lektionen började men utan lärarens hjälp skulle inte ens det ha varit möjligt. De uppmaningar eller impulser jag försökte ge eleverna besvarades med mothugg som att "det har du ingenting att göra med" + lite fula ord. När jag tillsammans med eleverna skulle diskutera olika teman valde de att inte diskutera temat, utan för att testa mig, gå in på helt andra saker. De saker de sade åt mig personligen lät jag gå in genom ett öra och ut genom det andra men sättet som de behandlade varandra störde mig enormt. Ingen i klassen kunde visa sig intresserad av storyline utan att klassen försökte platta ner personen. Detta upplevde jag speciellt under statydramat. Flera av eleverna började trakassera de elever som var i roll och gjorde allt för att förlöjliga dem. Mellan några av statyerna kände jag mig tvungen att

förklara för eleverna hur man betar sig när man ser på statyer, för jag upplevde att eleverna med motvilja visade sina statyer eftersom de visste att de skulle bli utskrattade. Jag blev irriterad på mig själv för att jag märkte att jag var irriterad. Dessa elever om några borde få uppleva en inspirerande lärare för att överhuvudtaget hänga med.

Läraren skriver vidare i sin dagbok att klassens ordinarie lärare hade konstaterat att det är omöjligt att arbeta med drama med dessa elever, något som dagboksskrivaren protesterar mot. Hon konstaterar också att idén att sammanläsa två parallellklasser till en under projektet kanske inte var en god idé. Den andra dagens anteckningar visar att hennes protest mot att anse en grupp elever som omöjliga med tanke på drama, var befogad.

*Utdrag ur lärarens dagbok, dag 2:*

Helt otrolig dag! Redan när vi bar in våra saker i klassen märkte man en stor skillnad i stämningen. Elevernas beteende var ett helt annat än det vi sett dagen innan. De verkade lugna och avslappnade och satte sig på golvet när vi skulle börja. En del små kommentarer fick vi höra men jag blev enbart glad över att höra dem. Utan dem skulle jag ha uppfattat eleverna som hjärntvättade. /.../ Jag hade bestämt mig för att inte släppa mig irriterad vad som än hände utan jag skulle jobba för att få dem intresserade av

storyline. En annan orsak till varför arbetet flöt bättre idag var att eleverna var mentalt förberedda på arbetssättet och visste vem ledarna var och i och med det behövde de inte testa oss på samma sätt. /.../ Tiden flög iväg och jag njöt av att få jobba vilket jag antar att även smittade av sig på eleverna. Eleverna skrev jättefina dikter om den gamla och speciellt stolt är jag över en flicka. Hon "förstörde" en hel del av gårdagens arbetspass genom att vara uppkäftig och allmänt svår att ha att göra med. Idag när vi mötte henne på väg in i klassen brast hon ut i ett leende som snart blev allvarligt: "Varför är ni här bara två timmar när ni sagt att ni skulle vara tre?" /.../ Under diktskrivningen med den gamla som tema /.../ gick jag fram till henne och försökte hjälpa henne på traven när hon inte hittade ord. Hon producerade slutligen en dikt på fem rader och det är sällan man ser ett så överlyckligt leende som det hon gav mig när jag satte handen på hennes axel och berömde henne för hennes fina dikt. /.../ Drömsekvenserna /.../ blev mycket bra, även om eleverna blev så ivriga att det var svårt att hinna säga så mycket pedagogiskt mellan de olika uppspelen. /.../ En av orsakerna till varför drömsekvenserna lyckades så pass bra är att vi flyttade uppspelet till ett närliggande utrymme som vi kunde mörklägga.

Eftersom lärarna arbetade parallellt med två grupper som i utgångspunkten betedde sig mycket olika, kunde dagboksanteckningar

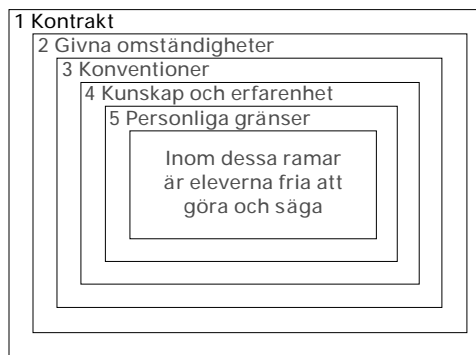
utgöra grund för en god kontextuell beskrivning av lärandets villkor i de två klasserna. Jag har valt att rätt utförligt citera två utdrag ur en beskrivning av förändrade elevattityder, en förändring som skedde från dag ett till dag två. Läraren pekar på orsaker i hennes irritation, men hon pekar också på att eleverna kastades in i ett för dem främmande arbetssätt och att de behövde det första arbetspasset för att lära sig den nya lekens spelregler. I språkbadsklassen kommenterade också en elev den för dem nya arbetsformen genom att fråga vad det här har med modersmålet att göra, "när vi spelar teater hela tiden". Eleven accepterade lärarens förklaring om att språk också är gestaltande språk och nonverbal kommunikation.

Jonathan Neelands (2001, 57) har beskrivit det nödvändiga kontrakt läraren gör med eleverna i samband med drama. Han visar en figur (Figur 1) med ett antal ramar, som avgränsar verksamheten. Först när dessa ramar är definierade och förhandlade med eleverna kan eleverna ha frihet att göra och säga vad de vill:

The drama teacher's job is to skilfully manage these frames. The diagram also helps me to diagnose what has happened in the complex encounter of a drama 'event'. In other words, the

management of these frames relates both to the immediate encounter and the longer-term plan for drama. In actuality, we would need to make this diagram with each student – for each will be touched differently by them. At the heart of the diagram is the inventive space in which each child is free to say and do whatever they like. (ibid.)

Figur 1 visar de ramar som begränsar och inramar elevernas frihet:



Figur 1. Ramar för arbete med fiktion i drama-klassen (Neelands, 2001, 57).

#### (1) Kontrakt

Kontraktet beskyddar lärare och elever i drama-arbetet. I kontraktet beskrivs vad som är tillåtet och inte tillåtet. Kontraktet är också ett fiktionskontrakt: genom att förvandla verklig tid till fiktiv tid, verkligt rum till fiktivt rum, oss



som personer till fiktiva personer arbetar vi för att den fiktiva berättelsen skall leva. Alla arbetar för att fiktionen skall leva. Vi stiger in och ut ur fiktionen. Den estetiska fördubblingen är en förutsättning för att lärande kan ske, förstäl-selärande, betydelseskapande lärande.

*(2) Givna omständigheter*

De givna omständigheterna kan beröra läro-planens mål, tid till förfogande, dramagenre som är funktion (processdrama, från idé till föreställning, forumteater).

*(3) Konvention*

Den dramakonvention som används kräver att eleverna följer konventionens regler. Exem-pelvis statydrama innebär att eleverna inte säger något alls och att de står stilla i statyn, när den visas för de andra.

*(4) Kunskap och erfarenhet*

Våra tidigare erfarenheter begränsar eller ger möjligheter. Det gäller dramakompetens; det kan gälla litterär kompetens eller genre-kompetens.

*(5) Personliga gränser/begränsningar*

Det som vi säger och gör är beroende av själv-känsla, självkännedom, kroppsupplevelse. Det är vidare beroende av vår kulturförståelse, våra

personliga livserfarenheter, vår uppfattning av privat och offentligt beteende.

Neelands konstaterar att ram nr 5 kan gripa in i alla de andra ramarna. Hans uppfattning är, att om dessa ramar är tydligt formulerade och förhandlade tillsammans med eleverna så har eleverna frihet att uttrycka sig. Ifall lärarens arbete med klassen inte fungerar enligt planen så kan läraren se på ramarna och fundera vad som skiljer den intentionella planen från den förverkligade.

Den dramagenre som integrerades i litteratur-undervisningen är processdrama. Processdrama bygger på en pretext (i detta fall Hoffmans text) som ger inspiration till utforskande av existentiella frågor. I processdrama arbetar läraren genom en rad olika konventioner som lärare-i-roll, tankar i huvudet, hot-seating, drömsekvenser, statydrama, rituellt möte, mim och skrivning i roll. (Jfr. *Bowell & Heap 2001; Neelands, 2000; Neelands & Goode, 2000 och O'Neill, 1995*).

*Elevernas aktiva estetisk respons*

Inom projektet producerade eleverna olika typer av 'texter'. Texterna är dokumenterade i videobandningar (mimsekvenser, spelsek-

venser), ljudband (intervjuer), fotografier (statyer), teckningar och skrivna texter. Jag visar och kommenterar några exempel på elevernas aktiva estetiska responser inom storylineprojektet. Som en förståelsesram för analysen problematiserar jag begreppet aktiv estetisk respons. I Figur 2 har jag sammanställt en tankekarta med begrepp som kan beskriva en aktiv estetisk respons. Figuren är tänkt som ett didaktiskt redskap för läraren i planering av litteraturundervisning, där författarens text ses som en återanvändningstext (grundtext) och elevernas texter som de nyproducerade texterna, 'text på text'. Jag använder också tankekartan som analysredskap, när jag studerar elevernas texter.

En förförståelse är att estetiska läroprocesser genererar en kunskap som är sinnligt förankrad, en kroppens kunskap där känslor och tänkande integreras i en helhetlig förståelse. Därför är det viktigt att läraren kan iscensätta estetiska läroprocesser. Det är inte tillräckligt med en aktiv respons. Det är en kvalitativ skillnad mellan en aktiv respons och en aktiv estetisk respons. Den estetiska responsen innebär för eleven ett aktivt och medvetet arbete med form för att generera mening. Den enbart aktiva responsen kan innebära en pedagogisk reduktion där elevens meningsprojekt blir ofokuserat och eleven frågar vad som är meningen med det här eller inte vill engagera sig i lärarens meningsprojekt. Genom arbete i konstformen drama kan läraren be om en aktiv estetisk respons och det finns möjligheter att eleven erövrar ägarskap till sin produktiva respons och upplever tillfredsställelsen att fungera kreativt individuellt och i grupp.

Att arbeta med att konstruera fiktion inom en dramagenre ger en estetisk ram (genren processdrama) och en estetisk distans (eleverna arbetar med Hoffmans figurer, som är fiktiva konstruktioner), som möjliggör både närhet och djup i utforskningen av temat. Genom dialogen om olika typer av lösningar på uppgifterna uttrycker eleverna sin förståelse samtidigt som förhandlingen och upplevelsen av olika person-



Figur 2. Element i en aktiv estetisk respons.

liga lösningar på uppgiften utvecklar förståelsen. Införande av metaspråk inför den medvetna laboreringen med form ger eleverna en möjlighet att växla mellan analytisk reflektion och upplevelse. Förslag om att använda filmatiska tekniker (frys, stillbild, slow motion, stilisering) utmanar elevernas estetiska mediekompetens som de erövat inom ungdomskulturen utanför skolans ram.

Läraren kan också förklara den allvarliga lekfullhet (jfr. Huizinga, 1955) som är en nödvändig förutsättning för den estetiska dubblingen: du måste hänge dig åt rollskapandet, du gör det villkorligt ("på lek") och är inte förpliktad på annat än att följa spelets regler. Genom att utgå från olika impulser och tillämpa olika estetiska former blir transformationer (jfr. Dewey, 1934/80) tydliga och spännande utmaningar (jfr Vygotsky, 1978). Det finns en Bakhtinsk (Bachtin, 1991) heteroglossia och polyfoni i de olika lösningarna, som utvecklar färdighet till perspektivbyte (fronesis) och i bästa fall empati. Därigenom blir en förståelsesinriktad läsning en etisk läsning. Estetik och etik blir ett i meningsproduktionen.

### *Fiktionsläsning är läsning med fördubbling*

En målsättning för läraren är att eleverna skall kunna läsa fiktiva texter med fördubbling. Bo Steffensen (2002, förordet) har i *Når børn læser fiktion* beskrivit fiktion som ett performativt begrepp. Han konstaterar att det att betrakta en text som fiktion får en rad konsekvenser. Han konstaterar att fiktiv läsning innebär att läsaren tillägger verket en betydelsestruktur. Denna struktur låter sig avläsas med hjälp av vissa spelregler som är identiska med litterära konventioner. En huvudpoäng i hans text är att fiktiv läsning kräver en läsning med fördubbling. Den skiljer sig från faktisk läsning. Steffensen sätter likhetstecken mellan fiktiv läsning som en läsning med fördubbling och att ha litterär kompetens, dvs. vara en kompetent läsare. Han skriver om hur läsaren finner meningen med historien:

En mening kan der ikke være tale om: Den bokstavelige beskrivelse af den virkelige verden. For det er netop den forståelsesramme man ikke vil anvende, når man tager fiktionens lesebriller på. Ved at bruge fiktionens læseform kommer man automatisk til at lede efter noget andet i teksten, noget mere end det rent bogstavelige. Og det er det der forstås ved udtrykket fordobling. Der findes andre udtryk for delvis det samme;

man har kaldt denne lesning oven på en lesning – meningen oven på den bogstavelige mening – for en konnotationslesning, fordi konnotationer er de ekstrabetydninger, der ligger ud over ordenes rent leksikalske indhold/.../ På den måde kan man læse mere mening ud af en tekst ved at anvende fiktionens læseform og følge tilhørende konventioner. Og pointen er den at det er en mening, der kun viser sig ved den læseform. Fiktionen har derom mulighed for at skabe et meningsoverskud. (ibid. s. 138).

Meningsöverskott innebär en öppenhet i texten, som ger möjlighet till olika tolkningar. I uppgifterna i anslutning till vikingaäventyrsberättelsen fanns tomrum för eleverna att gå in med egen textproduktion och bearbeta berättelsens tematik och anknyta till egen kulturell kontext.

### *Exempel på elevernas aktiva estetiska responser*

Jag ger exempel på några typer av texter eleverna producerat inom projektet och pekar på analysmöjligheter vägled av tankekartan om aktiv estetisk respons. De uppgifter jag beskriver är (1) listdikter om rädsla, (2) den gamla kvinnans tankar (dikt), (3) friskrivning En god vuxen, (4) teckning av pärm bild och

namnförslag för berättelsen, samt (5) intervju om vad det är att vara en hjälte.

#### **(1) Listdikter om rädsla**

Eleverna gjorde statyer av en situation där Bera (flickan) är rädd och sedan lättad. Tolkningen av statyerna ägnades tid. Vidare arbetade eleverna med Ulfs tankar i huvudet i form av en samvetsspäljé där alla gav råd till Ulf som vandrade igenom späljén på väg in till den gamla synska kvinnan. Han var rädd, men såg inget annat alternativ. Både Kart och Bera valde att vänta utanför kojan. De var rädda för det okända.

Efter arbetet arbetade eleverna med att kollektivt producera listdikter om rädsla. Läraren fungerade som sekreterare och strukturerare av elevernas förslag. Frågan de arbetade med var: Vad var folk rädda för förr (under vikingatiden)? Därefter producerade gruppen en listdikt som svarade på frågan: Vad är man rädd för idag?

Språkbadsgruppens listdikt

*Förr var man rädd för:  
Trolldom, häxor, onda väsen  
andar och troll  
skrock*

*drakar, odjur, vargar och vampyrer  
onaturliga saker.*

Språkbadsgruppens listdikt *Idag är man rädd  
för:*

*Döden  
krig och mördare  
terrorister, nazister och rånare  
spöken, mörker  
bomber och kärnkraftsolyckor  
rånare, snattare, vapen  
att husen skall brinna upp  
obotliga sjukdomar  
cancer, sjukhus, tandläkare  
att ens barn skall dö*

I uppgiftsinstruktionens första del behålls den estetiska distansen genom placering i förgångens tid. Som kontrastering produceras så en dikt om vår egen tid och eleverna stiger nära egna rädslor och föräldrarnas rädslor. De stimuleras av varandras associationer och undersöker ett tema innan de associerar på nästa.

Lärarna organiserade dikterna och läste upp dem. Därefter fästes dikterna på storylin-eväggen i klassrummet. Läraren ger elevernas kollektiva produktion genrebemärkningen 'dikt' och ger dikten värde genom att läsa upp den och på det sättet ge den tillbaka till diktskaparna

och därefter göra den offentlig, en estetisk produkt värd att hänga på väggen. Något eleverna har ägarförhållande till. När dikterna fanns på väggen ställde läraren frågan: Kan vi se vad människor till alla tider är rädda för?

Det estetiskt produktiva arbetet vävs samman med ett samtal i meningsskapandets tjänst. Temat bearbetades ytterligare genom försök att förhålla sig empatiskt till den gamla kvinnan Ulf mötte. Eleverna ombads skriva dikt i roll som den gamla kvinnan, eller i varje fall utgående från den gamla kvinnans perspektiv.

## **(2) Den gamla kvinnans tankar**

Lärare i roll som den gamla tar emot Ulf i roll (en elev som instruerats för spelsekvensen). De andra eleverna är åskådare till spelsekvensen, där den gamla kvinnan ser in i elden och entonigt sjunger mmm och mumlar ord om fem män som säljer solstenar och varav en är förrädare. Hon ser på Ulf "med klar blick" – och har gett honom hjälp, fast han inte riktigt förstår vilken.

Eleverna bearbetade spelsekvensen genom att skriva dikt om den gamla kvinnans tankar. Här styrde lärarna eleverna genom att skriva förslag till rubrik på tavlan: *Jag en trollpacka* eller *Jag en trollkärning*. De valde att gå utöver

den uppgiftsinstruktion som fanns i deras storylineschema, där uppgiften beskrevs som *Den gamla kvinnans tankar*. Utmaningen i den rubrik eleverna fick ledde skrivandet i olika riktningar. Gemensamt för alla utmaningar var beställningen att skriva en dikt. Genren var bestämd på förhand. Jag visar tre exempel på olika typer av texter. Jag vill kalla författarna "Rapparen", "Balladskrivaren" och "Tankedikaren". De använder alla rubrik på sin dikt.

*Rapparens dikt: Den gamla kvinnans tankar  
– jag en trollpacka*

*JAG, EN TROLLKÄRRING  
JAG ÄR EN TROLLKÄRRING  
JAG ÄR EN PSYCKOPAT  
JAG ÄR EN VIS  
JAG ÄR EN HAGGA  
(P19) 19 ord*

'Rapparen' har valt att gå in i en diktform som är inspirerad av rap-rytm. Den är en protestlek och dikten är till en viss grad Bakhtinskt karnevalisk. Han börjar varje rad med JAG ÄR, utom den första raden. I rubriken använder han både grundinstruktionens formulering och den rubrik som stod på tavlan. I texten återkommer han till tankarna i nästsista raden (JAG ÄR EN VIS) – i de övriga raderna finns en ironisk

distan. Författaren är formmedveten och leker med betydelser.

*Balladskrivarens dikt: Jag, en trollkärning*

*Jag bor i min stuga, mitt ute  
i stora skogen.  
Där är det ödsligt, och jag  
orkar inte skaffa mat.*

*En dag kom en pojke, han*

*frågade mig om råd.  
men jag var hungrig.  
Då gav han mig mat.*

*Han fick ett råd, men han  
var otålig och ville veta  
mera.*

*Han fick inte mera råd,  
jag är trött. Trött på  
alla otacksamma människor  
som kommer och stressar mig med frågor!  
Jag får ju inget i gengäld!  
(F33) 80 ord*

'Balladskrivaren' har producerat en berättande dikt, som har en reflexiv vändpunkt i varje strof, när kvinnan börjar beskriva sig själv: *jag orkar inte skaffa mat; jag var hungrig, jag*

är trött /.../ Skribenten har en grundidé, men kunde ha haft gott stöd av en skrivkonferens antingen i responsgrupp bland medelever eller med läraren. Det är ändå möjligt att identifiera diktkarakteristika som till exempel radindelningen, textlayout och en viss högtidlighet i språket: *Han fick ett råd, men han var otålig och ville veta mera*. Hon bryter stilen med ord som *stressar*. Hon markerar kvinnans engagemang genom utropstecken. I balladen finns ett tydligt perspektivbyte från episkt beskrivande till inifrån-kännande. I det tredje exemplet, som jag kallat tankediktt är inifrån-perspektivet genomgående.

*'Tankediktskrivaren': Jag, En gammal trollkär-  
ring*

*Jag kanske botar sjuka  
och ser in i framtiden,  
men ute i vildmarken  
jag ändå bor och kanske bara av  
andras tankar och  
rykten jag blev tyst  
och argsint.  
(F8) 33 ord*

Skribenten går ut över de i texten givna tankarna och tillägger kvinnan eget tänkande. Hon blir mänskliggjord och skrivarens tolkning är

empatisk. Diktgenren uttrycks i litet högtidlig ordföljd: *men ute i vildmarken jag ändå bor*. Vidare visar kortformen en förtätning av betydelse, liksom diktens layout. Ett etiskt-estetiskt medvetet arbete.

### (3) En god vuxen

Under storylineprojektet arbetade eleverna flera gånger med konventionen 'roll på väggen', dvs. de tecknade en bild av rollpersonen ifråga och antecknade bredvid teckningen vilka egenskaper de tillade personen med utgångspunkt i det lästa. En sådan person var Grim, Ulfs fars halvbror. Han visar sig småningom vara en icke bra person, men i ett skede litat Ulf på honom som en god vuxen. Eleverna fick i det skedet en skrivuppgift: Hurudan är en bra vuxen?

Texterna är mycket tydligt förankrade i tolv-trettonåriga ungdomars verklighet och deras perspektiv är självklart. Eftersom eleverna visste att mottagaren av texten var deras storylinelärare, kan denna mottagarmedvetenhet ha påverkat i synnerhet den pojke som skrev det första textexemplet:

*En vuxen*

*En vuxen ska uppmuntra en att skatea, T.ex Ge mig Pengar till skatesaker. Be my sponsor. Take me to skateparks. Man får vara ute*

*så länge som hälst. Får vara på ravepartys. Göra VAD SOM VI VILL. (P)*

Pojken vill chockera och raljerar med det som han vet är förbjudet: *vara ute så länge som hälst. Får vara på ravepartys*. I den rätt lantliga miljö där pojken bor är det knappast troligt att raveparty är något möjligt alternativ. Däremot är raljeringen omkring att den vuxna skall *be my sponsor* en mera realistisk fantasi. Pojken fabulerar och skriver till slut med stora bokstäver *Göra VAD SOM VI VILL*. Texten är strukturellt uppbyggd som ett crescendo fram mot ett klimax. Under texten ligger enligt min tolkning en humoristisk självironi och medvetenhet om det omöjliga i önskningarna. Han använder engelska som ett sätt att metakommunicera med läsaren.

Det andra textexemplet är skrivet av en flicka som uppfattat uppgiften mycket bokstavligt och beskriver sitt flickperspektiv:

*Hurudan är en bra vuxen?*

*De ska inte slöa med veckopengen. Inga efterskott alltså. De ska vara rättvisa och lyssna om man har försvar. Till exempel om jag blev anklagad för något man inte gjort så måste dom lyssna på mitt försvar, men. Hmm..*

*Och sen skall de inte heller bry sig hur jag har det i mitt rum, men dammsuga får de förstås. Men de får inte rota i mina saker! Och så skall de inte köpa kläder till mig som jag ändå inte använder men sen måste.*

*De måste ta mig med. Hm... Och så skall de inte bestämma vilka vänner man har och de skall inte lägga sig i så mycket. Ja, det var det mesta, ja. (F)*

Hon placerar sig själv i centrum av sin text och utgår från sitt eget perspektiv, berättar om sin egen verklighet och de erfarenheter hon gjort med veckopeng, anklagelser och försvar, nyfikna vuxna. Hon markerar sitt självständighetsbehov: inte köpa kläder, inte bestämma vänner, inte lägga sig i. Samtidigt skriver hon: *"De måste ta mig med."* Genom texten visar flickan att hon är i ett liminalt tillstånd, i mellanrummet mellan barn och ungdom – hon vill stiga in i ungdomsrummet, men vill hålla en kontakt med det tidigare stadiet. Också denna text kan läsas med en viss ironisk distans i hennes tre antydningar till metakommentarer: *"Hmm.../.../ Hm.../Ja, det var det mesta, ja."*

Också denna text visar att skribenten gjort några medvetna formval i lösningen av skrivuppgiften, också om innehållsperspektivet dominerar.



I det tredje exemplet finns en flickskrivare som ger en idealbeskrivning av en moraliskt handlande vuxen:

*Hurudan är en bra vuxen?*

*En bra vuxen skall vara pålitlig, snäll och har tystnadsplikt. En vuxen skall tro vad man säger och inte tro att man ljuger. En vuxen skall inte prata så mycket och jag tycker att de oroar sig för mycket.*(F)

I textens sista mening skriver flickan med empati: *jag tycker att de oroar sig för mycket.*

Hon skiljer sig från de två föregående skrivarerna genom att inte påpeka behovet av att vuxna tillåter vad som helst eller att de inte skall lägga sig i så mycket. Hon väljer en positiv formulering av vuxnas oro. Strukturellt är texten uppbyggd så att varje ny mening börjar med *En bra vuxen skall*. Hon har valt att hålla sig till tretalet, men binder samman satser inne i meningen med ordet *och* och i två fall dessutom bisatser inledda med *att*.




I alla tre textexempel finns en vuxenläsare inskriven och skrivarerna har placerat sig i barnposition.

#### **(4) Att ge berättelsen namn och rita en pärmbild**

När storylineprojektet var genomfört fick eleverna som uppgift att rita förslag till pärmbild för äventyrsberättelsen, samt ge berättelsen ett namn. Genom uppgiften kunde lärarna få respons på de utmaningar till tolkningar och medskapande som eleverna fått. I en avslutande intervju berättade eleverna om varför de valt den pärmbild de ritat och den rubrik de valt. Jag visar i Figur 3 tre exempel på pärmbilder, rubriker och elevkommentarer. Dessutom ingår denotativ analys av motivet för pärmbilden.

De två första bilderna är ritade av flickor. De visar mycket god bildkompetens. Deras teckningar har tagit fasta på spänningen i berättelsen. Rubrikerna säger inte för mycket, men inbjuder till läsning. De har en genreuppfattning om att pärmen skall locka, men inte avslöja för mycket. Jag uppfattar deras förslag som aktiva, transformativa estetiska responser av mycket god kvalitet.

Den tredje pärmbilden är ritad av en pojke, som uttrycker sin förståelse i rubrikförslaget *Mordbrand på medeltiden*. Vad gäller pärmbilden har han dock tappat kontakt med berättelsens innehållsperspektiv. I berättelsen finns

Bild	Kod	Rubrik	Denotativ analys	Motivering
	F33	<b>ULF och solstenen</b> Yvonne Hoffman	Tre figurer som går nerför en backe. Flammor i bakgrunden. Man som står och ser mot figurerna i förgrunden. Skog emellan. Två kor ner till vänster. Något gult glimmar i mannens hand.	<i>Jag valde den här rubriken för mysteriet kretsade runt solstenen och Ulf. Det röda i bakgrunden är eld, när huset brann upp. Ulf, Kart och Berra springer vid elden. Det är Ulf som håller i solstenen. Kossorna är där för att dom blev också omnämnda ganska mycket. Granarna avskärmar dom båda bilderna från varandra.</i>
	F30	<b>Ett Vikinga Äventyr</b>	Tre skuggansikten mot gulflammig bakgrund. Å:et i Äventyr dekorerat med en vikingshjälm.	<i>Jag valde rubriken för att jag tycker att det handlade om ett äventyr med vikingar. Bilden tycker jag är lite spännande. Den avslöjar inte för mycket och jag är nöjd med stämningen, solnedgången.</i>
	P24	<b>Mordbrand på medeltiden</b>	Vikingaskepp på hav.	<i>Jag gav den här rubriken för jag tyckte att den passade. Jag tycker om båtar.</i>

Figur 3. Denotativ analys av elevernas förslag på bild samt rubrikförslag gällande Yvonne Hoffmans äventyrsberättelse *Stenen i askan*.

vikingskepp, men pojkens motivering varför han valt att rita skeppet är: *Jag tycker om båtar.* Hans bild har ingen spänning och lockelse i sig som kan knytas till berättelsens innehåll, däremot är det en noggrant och väl tecknad båt.

Alla tre tecknare visar sin förståelse och bearbetar sin förståelse genom den transformation de gjort från gestaltande medium till bild- och textmedium.

#### (5) Vilken typ av hjälte skulle du vilja vara?

I det avslutande klassrumssamtalet diskuterade lärarna med eleverna vem som var hjälte i berättelsen. I båda grupperna är eleverna ivriga att föreslå vem som var en hjälte och det ges goda motiveringar till varför Ulf är en hjälte, Kart är en hjälte och Bera är en hjälte. Läraren gör också språnget från berättelsens kontext till en nutida kontext och samtalar med eleverna om vem som kan sägas vara en hjälte i dag och vad ett hjältedåd skulle kunna vara idag. I klasserna diskuteras idrottshjältar, popidoler och moder Teresa som exempel på nutida hjältar. I den avslutande individuella intervjun med varje enskild elev frågar intervjuaren vilken typ av hjälte eleven skulle vilja vara.

En kategorisering av elevsvaren ger en stor huvudkategori:

#### *Jag vill hjälpa, rädda liv*

- *Rädda människor från olyckor och sånt*
- *Okej, snäll och modig förstås och så hjälpsam. Jag skulle vilja hjälpa fattiga till exempel*
- *Rädda nån. Nå såndär de har drunkna eller nånting*

Det finns också mera **spektakulära förslag**:

- *Jag sku vilja vara stålmannen. För han är stark, modig och snäll.*
- *Fotbollshjälte. För att jag tycker om fotboll.*
- *Jag skulle vilja vara en hackerhjälte. För at det är coolt.*

Dessutom finns förslag som **pekar ut yrken** som brandman och polis och forskare som hittar botemedel mot cancer, eller en som strider mot terrorister och nazister.

Till slut finns sex elever som **inte vill vara någon hjälte**:

- *Jag vet int om jag sku vila va en hjälte. Jag vet int, jag sku vila vara normal.*
- *Nå int finns det nån speciell. Int tror jag de finns nå myki hjältar i denhä tiden.*

Eleverna visar ett tydligt mönster genom sina val av hjälteuppdrag: deras värld är ännu hel och de väljer det som de uppfattar som det goda. Det finns en som väljer hackerrollen, väljer spänning framom konformitet.

Genom att utforska hjälterummet i tankevärlden kan de flesta eleverna placera sig in i något rum.

### *Konklusioner*

Jag lånar först ordet till dramaläraren i projektet genom att citera ur hennes dagbok:

Projektet har för mig personligen varit mycket givande även om det tagit mycket kraft och tid. /.../ Den tid vi vistades i skolorna flög iväg. /.../ Jag fick mersmak för att jobba med detta manuskript efter att ha sett möjligheterna att fördjupa en rad olika teman. De teman som jag hittade handlade om mobbning, rasism, utanförskap, respekt mot äldre, hur vara en bra kompis, rykesspridning m.m. Samtidigt som dessa teman bearbetas får eleverna en inblick i hur det var att leva på vikingatiden och dessutom behöver inte läraren ta upp dessa teman enskilt utan de tas upp i ett sammanhang.

Samspelet mellan lärarens utmaningar och elevresponserna visar sig vara av avgörande betydelse.

Elevernas vardagskunskaper och lärarens ämneskunskap har stor betydelse – dvs hur dessa båda utmanas i en aktiv estetisk respons. De didaktiska principerna för ett tolkande lässätt kan sammanfattas som didaktiska principer för undervisning i språk, litteratur och drama på det sätt som visas i Figur 4. (Östern, 2001, 220)

- Beakta olika inlärningsstilar.
- Arbeta aktivt dialogiskt.
- Utmana eleverna och ställ krav inom deras närmaste utvecklingszon.
- Undervisa i genre och använd byggnadsställningar.
- Arbeta ofta med tema, projekt och utforskande.
- Använd portföljmetodik, utveckla respons- och evalueringskultur.
- Beakta elevens vardagskunskap och lärarens ämneskunskap.
- Utvidga det didaktiska rummet (överskrid skolkaraktären genom att inkludera informellt lärande).
- Ge lek, karneval och kreativitet utrymme.
- Inför metaperspektiv, reflektion och humor.
- Arbeta med kontrastering, översättning och transformering.
- Arbeta aktivt med konstnärliga läroprocesser genom estetisk dubbling i ett mellanrum.

- Utnyttja tomma platser, det ofullständiga för aktiv, medskapande meningsproduktion



Figur 4. Didaktiska principer för undervisning i språk, litteratur och drama.

I projektet undervisades det inte i genre, men en konklusion kunde vara att undervisning i genre ger en dialogisk plats för kunskapsutveckling.

Genom detta samarbete mellan konstämnet drama och konstämnet litteratur ges en betoning inte bara på läsförståelse utan explicit på tolkningar och fronesis (Aristoteles begrepp som innebär praktisk vishet, färdighet att se från olika synvinklar, byta perspektiv).

I arbetet med att bygga text på text genom användning av dramakonventioner uttrycks elevens förståelse just nu. Samtidigt utmanas och utvecklas elevens förståelse i dialog med andra röster i klassrummet.

*Coda – kulturell läsfärdighet handlar om det sanna, det vackra och det goda.*

Att arbeta med aktiv estetisk respons i tolkande litteraturläsning innebär att arbeta etiskt, eftersom form, betydelse och mening är sammanvävda. Howard Gardner (2000, 14) har engagerat sig i i debatten om "Cultural Literacy" och konstaterar att det inte är fråga om att ha kunskap om en kanon av givna texter som bildar något slag av horisontell representativitet. Han tar bestämt ställning för en vertikal representativitet: "Endast genom att att fördjupa sig i några väl valda teman, som i sig är representativa för en kunskapstradition, kan man bli förtrogen med den djupare innebörden i denna" (Madsén, 2000,14).

I boken "Den bildade människan" argumenterar Gardner för att vi i skolan skall arbeta med *det sanna, det vackra och det goda*. Det handlar om värderingsfrågor – vilken sorts människor och vilket samhälle vi vill ha.

Genom att arbeta med aktiv estetisk respons i litteraturundervisningen ges en möjlighet till djup förståelse av det sanna, det vackra och det goda.

*Referenser:*

- Bachtin, M.** (1986). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bowell, P. & Heap, B.** (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton.
- Culler, J.** (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Dewey, J.** (1934/1980) *Art as Experience*. New York: Perigree Books.
- Eik, T.** (red.). (1999). *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano.
- Gardner, H.** (2000). *Den bildade människan*. Jönköping: BrainBooks.
- Huizinga, J.** (1944/1955). *Homo ludens: A Study of the Play Elements in Culture*. London: The Beacon Press.
- Iser, W.** (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: The John Hopkins Press.
- Madsén, T.** (2000). *Svenskt förord*. I H. Gardner. *Den bildade människan*. Jönköping: BrainBooks.
- Malmgren, G.** (2002). *Förord till den svenska utgåvan*. I L. Rosenblatt. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Neelands, J.** (2000). *In the hands of living people*. I *Drama Research. Journal of Drama Research*, Spring 2000, s. 47–62.
- Neelands, J. & Goode, T.** (1990/2001) *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C.** (1995). *Drama Worlds. A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Rosenblatt, L.** (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. (Urspr. 1938). Lund: Studentlitteratur.
- Steffensen, B.** (1993/2002). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Wolf, L.** (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L.** (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. M. Cole et al (red.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Østern, A-L.** (2001). *Svenska med sting! En didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama*. Helsingfors: Utbildningstyrelsen.



# Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik

*Dialogen i og omkring teksten*

**Bodil Kampp**

## *Abstract*

I artiklen *Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik* sætter Bodil Kampp spørgsmålstegn ved om man ureflekteret kan overføre de traditionelle læserorienterede litteraturpædagogiske metoder på arbejdet med de nye komplekse tekster der udgives flere og flere af i disse år. Artiklen redegør for resultatet af den undersøgelse af børnelitteraturens væsen i den komplekse, senmodernistiske børnelitteratur som forfatteren har foretaget i sin ph.d.-afhandling. Fokus er lagt på relationen mellem den implicitte læser og den implicitte fortæller i teksten, og forholdet perspektiveres til elevens og læreres fælles udforskning af teksten i skolens dialogiske rum. En skitse til et nyt udviklingsarbejde om litteratursamtaler afslutter artiklen og konkretiserer en mulig litteraturpædagogik der kan benyttes i arbejdet med disse tekster.

*En bog er et af de få steder i verden, hvis ikke det eneste sted i verden, hvor to fremmede kan mødes på de mest inderlige måder. Det er en uerstattelig*

*oplevelse at lære om sin egen bevidsthed og sine medmenneskers bevidsthed. Det er mødestedet. Selv om der kun er én person som sidder med bogen, er der altid en anden tilstede, nemlig den der har skrevet bogen. (Paul Auster i DR, okt. 2002, min oversættelse).*

## *Skolens dialogiske rum*

Austers udtalelse vedrører det individuelle møde mellem tekst og læser. Det er et møde der foregår over afstand i tid og sted og ofte også i kultur. Der bliver imidlertid kun tale om et møde hvis læseren bliver grebet af teksten. Hvordan en sådan grebethed kommer i stand, er et grundlæggende spørgsmål i al litteraturundervisning. I børnelitteraturen er det karakteristisk at de to bevidstheder der har mulighed for at mødes i teksten tilhører hhv. en voksen og et barn eller en ung. De repræsenteres i teksten af hhv. den implicitte fortæller og den implicitte læser. Den aldersmæssige afstand mellem de to bevidstheder er på mindst ½ generation. Når



lærere og elever etablerer et fællesskab om en litterær tekst, udvides dette møde med den æstetiske og kognitive bearbejdning der finder sted i det aktuelle fortolkningsfællesskab. Både i og uden for teksten er der altså involveret flere generationer. Denne nærhed mellem generationerne mener jeg, har et stort potentiale i forhold til teksttolkning og i forhold til udvikling af elevers identitet og selvforståelse som den kan formes i et nutidigt demokratisk samfund. Litteratursamtaler i et fortolkningsfællesskab er derfor en af de måder hvorpå litteraturundervisningen direkte kan medvirke til opfyldelsen af skolens overordnede mål. Men afstanden

mellem generationerne i tid, sted og kultur kan være en barriere for både teksttolkning og kommunikation. Dertil kommer at den senmodernistiske tekst, som al anden kunst, ikke altid er lettilgængelig, hverken for eleverne eller lærerne. I Danmark har lærerne stor frihed til at vælge de tekster de vil inddrage i undervisningen, men undersøgelser og udlånsstatistikker fra de institutioner der udlåner classesæt til skolernes undervisning, viser at lærerne foretrækker de traditionelt anvendte og kendte tekster. Denne artikel diskuterer nogle af de spørgsmål der rejser sig når man bringer senmodernistisk børnelitteratur ind i skolens dialogiske rum.

## Andre samfunds-arenaer

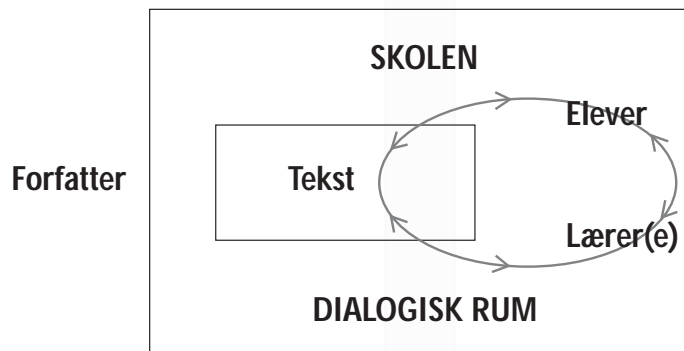


Fig. 1: Litteraturpædagogikkens dialogiske rum. (Kampp 2002).

Undervisningens vilkår kan beskrives ud fra sin sammensætning af tre afgørende elementer: Institutionen, teksten og kommunikationen (Selander 1997). Centralt er desuden forholdet mellem skolens socialisering og elevens medbragte socialitet, dvs. de kommunikationsformer og forståelsesrammer eleven kender til fra de andre samfunds- og hverdagsarenaer eleven befinder sig i døgnet's øvrige timer. Arenaforskningen fremhæver at børn i løbet af deres dag befinder sig i mange forskellige sammenhænge hvor de må håndtere mange forskellige forventninger. Det er en pointe at børn kun har sig selv med på deres vej gennem alle disse arenaer og at de derfor bliver både individualistiske og reflekterende (Smidt og Rasmussen 2002). Skolen er bare én af sådanne arenaer, men efter min opfattelse også en arena med unikke muligheder for en fordybelse det er svært at finde andre steder. Anden barndomsforskning viser at børn er aktive medskabere af både børns og voksnes kultur (Brembeck 1996), og det er en viden der bør få indflydelse på den måde vi arbejder med litteraturen på i skolen.

Her fremlægger jeg først nogle centrale resultater fra min ph.d.afhandling om senmodernistisk børnelitteratur: *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum* (Kampp 2002).

Dernæst problematiserer jeg en ureflekteret brug af læserorienteret litteraturpædagogik i forhold til disse tekster. Endelig skitserer jeg designet for en pilotundersøgelse om litteratursamtaler. Mit spørgsmål er her: Hvad sker der når elever og lærere læser og samtaler om senmodernistisk børnelitteratur.

### 1. *Det børnelitterære rum*

I afhandlingen har jeg undersøgt børnelitteraturens væsen i eksemplarisk, senmodernistisk børnelitteratur fra Danmark, Norge og Sverige. Afhandlingens projekt er baseret på en sammentænkning af international forskning i børne- og ungdomslitteratur, narratologi, teori om æstetisk respons samt resultater fra den nyeste barndomsforskning. Der er fokus på teksten, men afhandlingens overordnede perspektiv er at se på teksten som det centrale, fagdidaktiske genstandsfelt. Udgangspunktet for at vælge nye tekster med komplekse narrative strategier har været læreres tilbøjelighed til at fravælge netop denne litteratur som indhold i undervisningen. Det er en uheldig tendens; jeg mener at den senmodernistiske børnelitteratur netop har særlige muligheder for at udvikle elevers identitet og selvforståelse. Analyserne af de syv romaner i *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum* viser at disse tekster udfordrer både børns og voksnes

traditionelle genreforventninger til børne- og ungdomslitteratur.

Her afgrænser jeg for nemheds skyld begrebet barndom til at omfatte livsfasen op til de 18 år. En skelnen mellem børne- og ungdomslitteratur er absolut relevant. Men da den ikke er denne artikels primære emne, taler jeg nu om børnelitteratur når jeg tillige mener ungdomslitteratur der udgives inden for det børnelitterære system. I disse år udgives en stigende mængde børnelitteratur som er grænseoverskridende både med hensyn til indhold og form. Det betyder at vi må opgive tanken om børnelitteratur som en homogen genre. Børnelitteratur er i dag lige så heterogen som den litteratur der udgives inden for det voksenlitterære system. Derfor mener jeg det er nødvendigt at læse teksterne som unikke værker og udforske dem enkeltvis. Det er efterhånden blevet god praksis i svensk børnelitteraturforskning, men har indtil for nylig ikke været det i Danmark. Dele af den senmodernistiske børnelitteratur har fået et nyt udtryk, og forholdet mellem de bevidstheder der er repræsenteret i teksten, er anderledes end før. I bestræbelsen på at finde børnelitteraturens væsen i de nye, komplekse tekster har jeg derfor koncentreret mig om relationen mellem den implicitte fortæller og den implicitte læser.

### *Tekstens rum – 7 senmodernistiske tekster*

De syv analyserede tekster er: Josefine Ottesen *Eventyret om fjeren og rosen* (1986 (94)), Louis Jensen *Den kløvede mand* (1999), Louis Jensen *Nøgen* (1995 (99)), Bent Haller *Neondrenge's Profeti* (1993(98)), Rønnaug Kleiva *Kjærleik på Pinne frå Ouagadougou* (1999), Thormod Haugen *Luftvandreren* (1999) og Peter Pohl *Janne, min vän* (1985(1996)). Inddragelsen af norsk og svensk litteratur har til formål dels at udvide det litterære undersøgelsesfelt, og dels at befordre den internordiske diskussion om børnelitteratur. Teksterne er kendetegnet ved at de både indeholder træk fra den litterære tradition og nye, sammensatte udtryk der også benyttes inden for voksenlitteraturen. Vi ser en varieret synsvinkelhåndtering med hyppigt skiftende person- og fortællerperspektiver samt brud på de sædvanlige tidsrelationer. Det er virkemidler der i sig selv bliver tematisk indhold. Analyserne af de syv romaner har jeg givet hver sin undertitel. Den udtrykker i fortøttet form min tolkning af hvordan fortællingen som fænomen tematiseres gennem selve fortællemåden. I samme rækkefølge som ovenfor har jeg kaldt dem: "Fortællinger er måder at tænke på", "Fortællinger og virkelighed former hinanden", "Fortællehandling giver erkendelse og katharsis", "Uhørte fortællinger", "Flertydighed som

udtryk for splittelse”, ”Generationernes kaos – mødets fortælling”, ”Erindring, fortrængning, fortælling og uskyldstab”. Det er påfaldende at både fortællemåden og indholdet behandler det aktuelle, sprogfilosofiske spørgsmål om forholdet mellem sprog og virkelighed. Andre litterære virkemidler samler jeg under betegnelsen litteraritet. Det drejer sig f.eks. om et avanceret billedsprog der med sine flerbundede betydninger bidrager til at skabe særlige former for fantastik som tillader det fantastiske at blive en del af denne verden. Humor og ironi skaber distance til det fortalte, intertekstuelle forbindelser til ældre og nyere tekster giver fortællingerne ekstra rum, og metafiktion benyttes på andre måder end tidligere. Endelig sætter genreblandinger spørgsmålstegn ved de måder vi plejer at læse litteratur og andre teksttyper på. Alle analyserede romaner har samtidsrealistiske træk, men vi præsenteres også for litterære universer hvor grænserne mellem drøm og virkelighed er udviskede og hvor surrealistiske og groteske former dels skaber skræmmende indsigter, og dels, som følge af humor og en varm fortællertone, giver forløsning af knugende konflikter. Men nok så vigtigt: Skønt mange romaner indeholder både barske og dystopiske træk, lukker relationen mellem den implicitte fortæller og den implicitte læser den faktiske læser ind i et varmt og fortroligt fortællefællesskab. I

punktform kan analyseapparatet opsummeres sådan: historiens niveau, fortællingens niveau, narrationens niveau, litterariteten, kontekstens niveau, dvs. de underforståede, sociokulturelle referencer, samt forholdet mellem den implicitte fortæller og den implicitte læser.

### *Analyseresultat*

#### *Analyserne viser at*

- a. Relationen mellem den implicitte fortæller og den implicitte læser udtrykker en flerstemmighed, en fortællerpolyfoni, der udfolder sig i forhold til billedet af et klogt og reflekteret barn.
- b. Teksterne fremstiller senmoderne erfaringer om eksistensen set fra barnets perspektiv, men udformet med narrative virkemidler der giver fremstillingen psykologisk dybde. Det er i højere grad indre virkeligheder hos børn og voksne der fremstilles end ydre, handlingsmættede fortællinger.

Relationen mellem den implicitte fortæller og den implicitte læser opsummerer jeg på denne måde:

- Den komplekse børnelitteratur kan fremstille livsvilkår mere følsomt fordi den implicitte fortæller udtrykker sig gennem et sammensat fortællehierarki og gennem et stort udvalg af narrative og litterære virkemidler. Dette muliggør en verbaliseret gennemlysning af indre psykiske forhold og af det der foregår mellem mennesker.

- Gennem den komplekse fortælleform fremstilles de samme hændelser i teksten på forskellige måder og i flere omgange uden en belastende redundans. Både barnelæsere og voksenalæsere har mulighed for at udfolde deres associationer i læserealiseringen fordi genreblandinger, plot, narration, og litteraritet åbner teksten mod den litterære tradition og mod kendte sociokulturelle diskurser.
- Den komplekse børnelitteratur giver bedre fremstillinger af sammenhænge eller mangel på sammenhænge i tilværelsen end den enkle fremstilling. Derfor tager de komplekse, narrative strategier i børnelitteraturen større hensyn til barnelæseren end de enkle strategier gør.
- Forfatterne til de analyserede værker deler centrale livsperspektiver med barnelæseren som både er af betydning for børn og voksne. Det drejer sig om indre, psykisk udvikling og om forhold mellem mennesker. De spændingsfyldte hændelser og de mange stemmer og perspektiver i teksten afspejler menneskers vilkår i senmoderniteten. Forfatteren har en bestemt historie at fortælle. Stoffet og udformningen gør det til børnelitteratur.

Den senmodernistiske børnelitteratur anklages undertiden for at mangle ansvarlige voksne i personskildringen (Penne 2001). Ofte hører vi om børn der er ladt i stikken og må være forældre for deres egne forældre. Det antages at være hårdt for børn at få eksponeret dette senmoderne

vilkår i litteraturen. En af afhandlingens pointer er imidlertid at der netop er en ansvarlig voksen til stede i teksten. Denne voksne bevidsthed er repræsenteret ved den implicite fortæller der i sin henvendelse til læseren tager barnet seriøst ved at lukke det ind i sine alvorligt mente fortællinger om tilværelsen.

### *Børnelitteratur – forslag til en definition*

Udgangspunktet for forskning i børnelitteratur har traditionelt været adaptationsforskningens optik, og herigennem er man ofte kommet frem til at børnelitteratur adskiller sig fra voksenlitteratur. I de seneste år har nogle børnelitteraturforskere været optaget af at vise at dele af børnelitteraturen ikke adskiller sig fra voksenlitteratur, hverken hvad tematik eller kompleksitet i de narrative strategier angår (Nikolajeva 1999).

Min afhandling viser at en tredje position er mulig. Jeg har nemlig været optaget af hvilke fortællinger den ene generation finder det væsentligt at videreføre til den næste gennem børnelitteraturens formsprog. I forhold til en litteraturdidaktisk tænkning mener jeg det er frugtbart at indkredse begrebet børnelitteratur sådan:

- 1) teksten indeholder stof af central og eksistentiel betydning for børn, uanset at også voksne oplever stoffet som centralt.
- 2) teksten er udformet så børn på udgivelsestidspunktet kan føle der bliver talt til dem; ikke alle børn, men nogle af dem.

Det er en bestemmelse der både kan anskues ud fra forfatterens, formidlernes og læserens synsvinkel. Med det andet punkt sættes der spot på den underforståede dialog i litteraturen, dvs. mellem de to bevidstheder der er repræsenterede heri: den implicitte fortæller og den implicitte læser. Forholdet går tæt på den faktiske læser idet denne kan finde sig mere eller mindre tilpas med den underforståede relation mellem barnet og den voksne. Definitionen

gør det muligt at afgøre om henvendelsen på udgivelsestidspunktet er rettet mod børn eller voksne. Mine analyser viser at det kunstneriske udtryk i disse komplekse tekster former sig som en enhed. Her er ikke tale om en dobbelt henvendelse hvor noget er forbeholdt voksne mens en enklere betydning er overladt til barnet, sådan som det undertiden antages, f.eks. af Zohar Shavit når hun taler om ambivalence og double attribution (Shavit 1986). Derimod er det vigtigt at gøre sig klart hvor den bevidsthed befinder sig som man iagttager: er det den faktiske forfatter og de faktiske læsere, børn såvel som voksne, eller taler vi om de bevidstheder der er repræsenteret i teksten: den implicitte fortæller og den implicitte læser. Forholdet mellem de nævnte instanser kan fremstilles sådan:

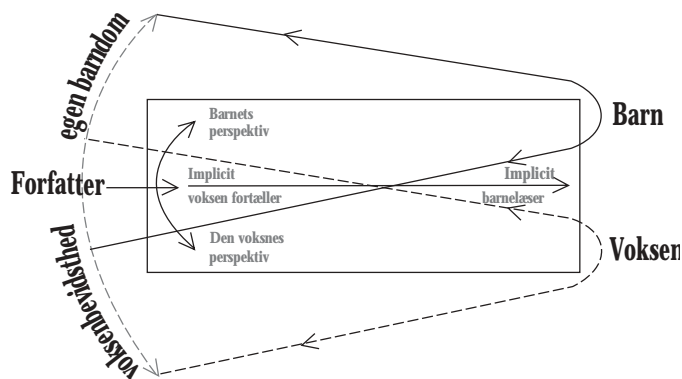


Fig. 2: Børnelitteraturens generationsperspektiv (Kampp 2002).

Tekstens litterære flertydighed kommer til udtryk ved at den implicitte fortæller bevæger sig ud og ind af både voksenperspektiv og barneperspektiv og strækker sig mellem barnets stærke sansning og den voksnes evne til overblik og verbalisering. Denne fortællemåde står i modsætning til tidligere børnelitteraturs mere didaktiserede og autoritære fortællerstrategi hvor en ofte åbenlys, eksplicit fortæller står på konstant afstand af det fortalte og kun i mindre omfang udnytter stilistiske træk og komplekse narrative strategier. Den implicitte læser kan i de nye tekster anskues som billedet af et klogt og reflekteret barn med et narrativt og litterært beredskab. Den implicitte barnelæser deler således egenskaber med det billede den nye barndomsforskning tegner af det senmoderne barn. Dette er i overensstemmelse med den idé om den implicitte læser som forfatteren Ulf Stark gav udtryk for ved et Nordisk børnelitteratureseminar i Øksnehallen, København 2000. Som ganske ung begyndte han til sin fars store bekymring at læse mere avancerede bøger der ikke decideret var beregnet for børn. Han erindringer således: "da jeg ikke længere kunne tale med de voksne jeg elskede mest, blev bøgerne mine fortrolige. Når jeg læste blev jeg forvandlet til en moden og interessant kammerat, her blev man ikke udsat for pædagogiske forklaringer" (min oversættelse). Ulf Stark har som læser

følt sig godt tilpas med den implicitte fortællers henvendelsesform.

### *To litteraturdidaktiske problemfelter*

Den nye børne- og ungdomslitteratur kan altså læses som litteratur der på en og samme gang åbner sig mod børn og voksne. Derfor mener jeg også den er særlig velegnet til litteraturundervisning i folkeskolen hvor børn og voksne etablerer et fælles samvær om litteraturen. Men dette er ikke uproblematisk, da mange voksne som antydnet har et anspændt forhold til den senmodernistiske børnelitteratur. Enten hævder de at teksterne ikke er for børn, eller også leverer selv trænede litterater en utilstrækkelig læsning af teksten. Man kan have en mistanke om at deres genreforventninger til børnelitteraturen ikke stemmer overens med den faktiske tekst. De læser ikke bogen som de ville læse en voksenbog, men vurderer den ud fra den måde de tror børn vil læse den på. En mulig forklaring kunne være at børnelitteratur i den brede offentlighed betragtes som en homogen kategori med en enkel sprogbrug. I Gads litteraturreksikon (Rasmussen et al. 1999), som er beregnet på universiteters og lærerseminariers litteraturstudier, kan man eksempelvis læse at "børnelitteratur er bøger der er skrevet for børn og som adskiller sig fra voksenlitteratur ved at

bruge letforståelige begreber og begrænset ordforråd som børn kan forstå.” Denne opfattelse af børnelitteratur som en enkel litteraturform er diskuteret af Jaqueline Rose (1992). Hun hævder at voksne har en særlig interesse i at udforme og formidle børnelitteratur med enkle narrative strategier. Rose mener at børnelitteraturens enkle udformning er styret af forestillingen om at barnets uskyld og et enkelt sprogligt stade står i tæt og gensidig forbindelse med hinanden. Når voksne udformer og forventer børnelitteratur med enkle narrative strategier, mener hun det skyldes hensynet til den voksne selv. Den voksne har koloniseret børnelitteraturen, siger hun, og bruger den som opbevaringsplads for sine ønsker om at se barndommen som et uskyldens lykkeland. Denne holdning til børnelitteratur kan være uendelig sejlivet uanset at de børn vi omgås til hverdag viser os noget helt andet om hvad det indebærer at være barn i dag. Også lærere er bærere af denne forestilling. Enhver tids barndomsforståelse er integreret i enkeltpersoners ungdoms- og voksenforståelse. Når børnelitteraturen antager nye former, giver det anledning til provokation af den voksnes selvforståelse. Hvis barndommen og det vi byder børn at læse er noget andet end det vi vanemæssigt forestiller os børn og børnelitteratur er, hvordan skal vi da forstå os selv som voksne? Det er en problematik som udfordrer den voksne og som denne måske

helst går udenom. Man kan derfor udpege to fundamentale problemfelter hvis senmodernistiske tekster skal ind i litteraturundervisningen: For det første forudsætter den komplekse tekst et litterært og narrativt beredskab som læserne ikke altid besidder, hverken elever eller lærere. For det andet er det billede af tilværelsen og af barndommen der kommer til udtryk i de analyserede tekster ikke altid i overensstemmelse med den måde voksne ønsker at se barndommen fremstillet på. Mht. det første problemfelt må lærerne selv være i stand til at analysere og læse litteraturen hvis teksten skal komme til orde i litteraturarbejdet. De kan muligvis have glæde af at benytte det analyseapparat jeg har udviklet til læsning af disse tekster som grundlag for deres egen forberedelse (det er vist med et enkelt eksempel i Kampp 2001 og udfoldet i Kampp 2002). Men det er ikke den måde jeg mener man skal arbejde på med eleverne. Mht. til det andet problemfelt kan også børn provokeres i deres genreforventninger og afvise teksten. Ligesom teksten ofte fremstiller en konflikt mellem romantikkens og vor senmoderne tids opfattelse af hvad det indebærer at være barn, kan der også i lærerens valg af tekster og undervisningsformer være en konflikt mellem et romantisk og et senmoderne barndomssyn. Valg af tekster og arbejds måder er dels styret af skolens tradition, og dels af bekendtgørelseskrav. Det er et



didaktisk spørgsmål jeg vil vende tilbage til. Men først skal den litteraturpædagogiske praksis i Danmark de sidste 20 år omtales.

## *2. Senmodernistisk børnelitteratur og læserorienteret litteraturpædagogik*

I dansk litteraturpædagogisk forskning har den læserorienterede litteraturpædagogik med udgangspunkt i europæiske receptionsteorier været på dagsordenen i hen ved 20 år. Også mere praksisorienterede anvisninger med udgangspunkt i amerikansk reader-responsteori, har udøvet sin virkning på den måde vi i Danmark har arbejdet med litteratur i skolen. Louise Rosenblatt (2002) peger i sin transaktionsteori på samspillet mellem den efferente og den æstetisk læsning, dvs. læserens søgen efter fakta samtidig med behovet for personlig fascination. At transaktionsteorien har vist sig bæredygtig, understreges af at folkeskolens vejledende læseplaner anbefaler at litteraturpædagogikken tager udgangspunkt i elevens oplevelse af teksten. I Danmark er teorier om læserfokuseret litteraturpædagogik i særlig grad blevet udfoldet af Bo Steffensen (2000) og Vibeke Hetmar (1996). Deres forskning er faldet i tråd med ny pædagogisk teoridannelse hvor man i stigende grad har interesseret sig for

subjektets situation i den senmoderne virkelighed, bl.a. med dets stigende behov for at være i centrum. Den ny litteraturpædagogik er blevet en betydningsfuld del af lærernes uddannelse til litteraturundervisere. Mens der således i Danmark har været frugtbare og intense diskussioner om en ændring af selve arbejdsmåden i litteraturundervisningen, har den børne- og ungdomslitterære tekst som fænomen og som vilkår for litteraturundervisningen været underbelyst i forskningssammenhæng. Dette er uheldigt fordi børnelitteraturen netop i samme periode har udviklet nye fortælleformer der som nævnt vækker modstand både hos lærere og elever. Det er baggrunden for at jeg i min afhandling har taget udgangspunkt i teksten som det centrale fagdidaktiske genstandsfelt. Spørgsmålet er nu om man ukritisk kan benytte de samme litteraturpædagogiske metoder uanset hvilke typer tekster der er tale om. Noget tyder på at det ikke går. Når det gælder læsning af ældre litteratur, viser en ny undersøgelse af den populære meddigtningsspraksis at elevernes egen erfarings- og forestillingsverden dominerer i så høj grad at tekstens kulturhistoriske repertoire og meningspotentiale forbliver udforsket (Sørensen 2001). Undersøgelsen viser også at læreren undlader at læse for dybt i teksten på forhånd af frygt for at styre elevernes opmærksomhed i bestemte retninger. Det er ikke utænkeligt at det samme

kunne ske ved arbejdet med den senmodernistiske børnelitteratur.

### *Litteraturens pædagogiske anvendelsesformer*

I litteraturdidaktisk tænkning spørger man ikke blot efter hvilken litteratur der skal være indhold i undervisningen, men også hvad formålet med undervisningen er. I den danske skole er børnelitteratur blevet anvendt til formål der oversigtligt kan inddeles i fire kategorier. Litteraturen anvendes til at

- 1) træne bestemte færdigheder og kompetencer, f.eks. læsefærdigheder og læseforståelse
- 2) formidle bestemte vidensfelter og normer. Det kan ske via en sagsorienteret behandling af en bestemt tidsperiode, f.eks. middelalderen, eller som udgangspunkt for at tale om emner som venskab eller døden med det formål at udnytte tekstarbejdet til en holdningsbearbejdende diskussion
- 3) lære om litteratur. Her har praksis dog været at det først og fremmest skulle ske på grundlag af en litteratur som er anerkendt inden for det voksenlitterære system
- 4) at udvikle æstetisk erkendelse. Dette fjerde formål er rettet mod individet og dannelsesprocessen i sin helhed.

Mht. den første og den anden anvendelsesform, 1) og 2), benyttes børnelitteraturen i udtalt grad til at styrke børns læsefærdigheder på en underholdende måde. Harry Potter fungerer fortrinligt i denne sammenhæng i hele grundskoleforløbet. Skolen har endvidere en stærkere tradition for at benytte børnelitteratur til at opdrage eleverne end for at læse den som litteratur. Set ud fra denne synsvinkel gør fortællerpolyfonien i den senmodernistiske børnelitteratur de nye tekster til en mere utydelig opdrager. Hvis lærerne vægter 1) og 2) højt, har de således en meget bejlig undskyldning for at fravælge den komplekse litteratur. I forhold til 3) og 4) mener jeg at litteratursamtalens arbejde med den senmodernistiske børnelitteratur har særlige potentialer. Det nye er at vi i disse år har en stor og varieret mængde af senmodernistisk børnelitteratur til rådighed der giver eleverne mulighed for dels at forholde sig til udviklingen i den litterære og kulturelle tradition, og dels at fordybe sig i det levede liv i deres egen tid. Ved at inddrage disse tekster har eleverne mulighed for at lære om litteratur samtidig med at de får chancen for æstetisk erkendelse. Nye teksttyper kræver en anderledes litteraturpædagogik.

### 3. Den dialogiske, tolkende litteratursamtale

I modellen i fig. 1 er der en særlig pointe i at pege på de andre samfundsarenaer som lærere og elever færdes i uden for skolen. Den socialitet de medbringer herfra, løber nemlig som understrømme til arbejdet med den *tolkende læsning*, som Anna-Lena Östern ved konferencen "På opptäcktsfærd i litteraturen" i Umeå 2002 så velvalgt kaldte den betydningsdannelse læseren kan skabe ud fra sin æstetiske pol. I forlængelse heraf taler jeg nu om *den dialogiske, tolkende litteratursamtale* som en særlig samtaleform. Det karakteristiske er at den både prioriterer læsernes fascination, hvad enten den er positiv eller negativ, tekstens form og dens indhold. De metode- og teoriovervejelser jeg har gjort mig i relation til den samtale det er lærerens opgave at skabe rum for, er dels inspireret af Aidan Chambers bogsamtaler (1993), dels af Olga Dysthe med hendes anvisninger på dialogisk undervisning (Dysthe 1995). Hun er en af dem der med sit interaktionistiske sprogsyn peger på at læring dels sker i samspil med andre, og dels igennem sproget. Det giver litteratursamtalen et stort læringspotentiale. Bo Steffensen anbefaler i sin bog *Når børn læser fiktion* (2000) "metoden de 5 spørgsmål": læseren finder 5 steder i teksten der undrer, udformer spørgsmål herudfra, fremlægger dem i sin gruppe og søger sammen med

de øvrige deltagere at finde svarene på gruppens spørgsmål. Steffensen har selv problematiseret metoden idet han fremhæver at den fungerer bedst hvis læserne i forvejen har hvad han forstår ved litterær kompetence. Metoden fører let læseren væk fra teksten og over i elevernes egen erfaringsverden for at blive der. Derfor mener Steffensen også at elever skal undervises i at læse litteraturen som fiktion. Chambers har på sin side peget på at hvis man i litteratursamtaler tager udgangspunkt i formen kommer samtalen automatisk til også at omfatte indholdet, mens det omvendte ikke altid er tilfældet. En fokus på tekstens æstetik er altså afgørende.

Det er min erfaring at den dialogiske, tolkende litteratursamtale i en litteraturpædagogisk kontekst der også giver plads for kreativt tolkningsarbejde, såsom dramaarbejde, billedarbejde eller elevers egen fiktionsskrivning, kan bringe eleverne dybere ind i en forståelse af teksten, en forståelse som også får betydning for tolkningen af deres eget liv. Men det går bedst hvis læreren selv har litterære indsigter og analytiske redskaber til at gøre sig fortrolig med den senmodernistiske tekst. Hvis læreren på forhånd har undersøgt tekstens litterære lag og mønstre, er han eller hun også forberedt på hvilke kroge af teksten arbejdet kan føre deltagerne ind i. Både børn og voksne udnytter

tekstens narrative mønstre mere eller mindre i deres tolkning. Jeg har oplevet elever der læste teksterne mere avanceret end deres lærere, og jeg har mødt lærere der kun talte om halvdelen af teksten, selvom de sagde de havde læst alle ordene. Derfor mener jeg det er mere frugtbart at overveje hvad børn og voksne har til fælles i deres tekstlæsning frem for at tænke i modsætningsforhold mellem børn og voksne.

Det er således min tese at elever har særlige muligheder for at udvikle sig som litteraturlæsere, hvis

- 1) læreren selv er en god litteraturlæser
- 2) læreren erkender at elever kan være mere eller mindre sofistikerede/udviklede som litteraturlæsere, akkurat som voksne
- 3) læreren er engageret i at udvikle en samtaleform der både åbner sig mod teksten og eleverne.

### *Litteratursamtalernes formål*

Under ideelle forhold lærer eleverne gennem samtalen med kammerater og lærer. Via dialogen bliver de vejledt og medvirker selv til at vejlede andre. Det er et forhold hvor deltagerne har lige stort værd, og samtidig et forhold hvor læreren kan guide eleverne ved hjælp af den arbejdsform man kalder legitim, perifer deltagelse (Lave og

Wenger 1991). Hvis det er eleverne der har fat i væsentlige forhold, må læreren være i stand til fleksibelt og intuitivt at ændre sin rolle. Dette burde ikke være en fremmed tankegang for danske lærere. Med sit begreb "elevfaglighed" har Vibeke Hetmar medvirket til at give mange undervisere respekt for elevens iboende narrative beredskab (Hetmar 1996). Men i forhold til den nye børnelitteratur lærer eleverne kun om litteratur hvis læreren selv forstår at læse teksten. En god litteratursamtale kan endvidere udvikle elevernes identitet og selvforståelse. Den senmodernistiske børnelitteratur tematiserer både fortællingen og *selv*refleksionen. Fiktioner bidrager sammen med individets konkrete oplevelser i den sociale virkelighed til indsigter i af hvad det er at være menneske i dag. I en fragmenteret og flertydig verden er det vigtigt at elever møder mange forskellige fortællinger og at de lærer hvordan fortællinger udfolder sig i forskellige medier, herunder litteraturen. Gennem litteratursamtalen lærer eleverne at tale med andre om væsentlige ting i livet, og litteratursamtalen kan i sig selv blive en metafor for demokrati.

### *Nye tekster – nye krav*

En undersøgelse af litteratursamtaler kan tænkes at synliggøre deltagerens betydningsdan-

velse og befordre både læreres og elevers evne til tolkende litteraturlæsning og til at tale sammen om litteraturen og deres oplevelse af den.

Gennem en sådan aktionsforskning vil man kunne iagttage to forhold:

1. Hvad det er for kompetencer lærere og elever har brug for når de sammen udforsker senmodernistisk børnelitteratur.
2. Litteratursamtalens fagdidaktiske potentiale.

En af de få der har beskæftiget sig med hvordan børn og voksne læser de samme tekster, er Maj Asplund Carlsson (1998). Hendes studier inspirerer til at benytte en fænomenografisk tilgang til en sådan undersøgelse. Fænomenografien er karakteriseret ved at man ikke på forhånd lægger sig fast på en teori der skal af- eller bekræftes. Styrken er den åbenhed man som forsker må anlægge i sine iagttagelser. Imidlertid er der ingen der går uhildet ind i et projekt. Jeg har overvejet hvorvidt jeg skulle tage udgangspunkt i begrebet litterær kompetence, fordi det ligger tæt på det jeg ønsker at undersøge i litteratursamtalen. Jeg er kommet til det resultat at hvad iagttagelse og tolkning angår, må jeg vente og se hvad der viser sig. Men mht. strukturen i de spørgsmål der stilles i litteratursamtalen, kan en afklaring af hvad der ligger i begrebet litterær kompetence bidrage til at samtalen både

imødekommer teksten og læseren. Mange har beskæftiget sig med dette begreb. I *Hur gör man en litteraturläsare?* har Örjan Torell leveret en særdeles anskuelig oversigt over forskellige forståelser af litterær kompetence (Torell 2002). Hans model er befriende fordi den ikke oppositionerer forskellige standpunkter, men gør det muligt at se dem som dele af samme aktivitet. Torell udskiller først tre sider af den litterære aktivitet: a) en konstitutionel kompetence som omfatter menneskers medfødte evne til at skabe og forstå fiktion som en artefakt med distance til den sociale virkelighed b) en performanskompetence som angiver de socialt indlærte færdigheder i at tale om litteratur, og c) den litterære transferkompetence som en funktion i den litterære læsning hvor læsere kobler tekstens indhold til egne livserfaringer. Torell tilføjer dernæst en fjerde dimension til denne model, nemlig forholdet mellem du-et og jeg-et. Dette skal ikke forstås som forholdet mellem deltagerne i litteraturarbejdet, men som læserens personlige møde med forfatterbevidstheden. Det er netop dette forhold mellem forfatteren og læseren som mit indledningscitater af Auster er udtryk for, og tillige den relation mellem den implicite fortæller, den implicite læser og den faktiske læseren som jeg har søgt at afklare i min afhandlings undersøgelse af den senmodernistiske børnelitteratur.

I den dialogiske, tolkende litteratursamtale kommer teksten som fænomen til at stå centralt, men det er elevs og lærers samtale om teksten der er det empiriske objekt. Det analytiske objekt bliver så deltagerens udtryk for deres læsninger af teksten samt deltagerens oplevelse af udviklingsmulighederne i litteratursamtalen, mundtligt såvel som skriftligt. Udfordringen for iagttageren bliver dels at observere den verbale og nonverbale kommunikation, og dels at give afkald på egne forudfattede præferencer når resultaterne tolkes. Det er en undersøgelsessituationen som er overordentlig kompleks; men den har sin styrke ved at ligge tæt op af den litteraturpædagogiske virkelighed.

***Forsknings/udviklingsproces  
og dataindsamling***

*Type:* Aktionsforskning

*Emne:* Litteratursamtaler i klassen og i mindre grupper

*Informanter:* Elever i 2. og 8. klasse og deres litteraturlærer. Undersøgelsen tænkes foretaget med en forsøgsklasse og en kontrolklasse på begge klassetrin. Det tidlige klassetrin er valgt for at vise at selv begynderlæsere kan arbejde med litteratur – også selv om de ikke kan læse

endnu. Det sene klassetrin er valgt fordi det her viser sig hvad eleverne har fået ud af skolens litteraturarbejde. Man kunne sagtens inddrage mellemtrinnet også.

Forsøgsklassens lærer er deltager i et efteruddannelseskursus hvor jeg underviser i emnet. Herved bliver læreren motiveret og oparbejder forudsætninger for at implementere litteratursamtaler i egen praksis. Kontrolklassens lærer er en dygtig litteraturlærer med interesse for fag og elever på en skole med en tilsvarende elevsammensætning, men som ikke er bekendt med litteratursamtalen i den foreslåede form eller med min afhandlings resultater.

*Tekst:* Senmodernistisk novelle udgivet for børn- og unge.

*Analytisk objekt:* Deltagerens udsagn, mundtligt og skriftligt.

*Litteraturpædagogisk fremgangsmåde:* Teksten præsenteres for eleverne gennem proceslæsning: læreren læser op, stopper, elever og lærer samtaler, læreren læser videre, eleverne tænkeskriver og samtaler i grupper, læreren læser færdig, litteratursamtalen begynder. Denne tager udgangspunkt i Chambers 4 grundspørgsmål: Hvad kunne du lide, hvad kunne du ikke lide,

er der noget der undrer dig, kan du genkende mønstre fra andre tekster eller fra den virkelighed du kender? Dertil kommer lærerens evne til at guide eleverne rundt i tekstens mange lag og med en sprogbrug der befordrer dialogen.

#### *Undersøgelsesfaser:*

1. Observatøren iagttager litteratursamtalen og tænkeskriver undervejs. Efterfølgende aflytning af båndoptagelse.
2. Kvalitative enkeltinterview/ ny litteratursamtale i lille gruppe om samme tekst mellem forsøgsleder og 2 elever der udviser erfaring som tolkningslæsere samt 2 elever der udviser mangel på erfaring som tolkningslæsere. De samme 4 elevers efterfølgende logskrivning om teksten.
3. Interviewsamtale/litteratursamtale med læreren om teksten og om litteratursamtalen i klassen. Lærerens efterfølgende logskrivning.
4. Tolkning af de bandede samtaler.
5. Tolkning af elevers og læreres logskrivning om teksten og om samtalerne.

#### *Formål med spørgsmål til logskrivning*

Hvad drejer denne tekst sig om for dig/ Hvad var du særligt optaget af? (tekstens budskab). Var der nogle af personerne du fandt særligt interessante/hvordan opfatter du denne person? (personfremstilling). Har måden historien bliver

fortalt på noget at betyde for tekstens budskab? (narrative strategier). Er der passager du finder særligt fascinerende/ smukke/ grufulde? Citer stedet og tænkeskriv om hvad i teksten der påvirker/fascinerer dig. Er der mønstre i teksten du kan genkende fra andre tekster (film, bøger oa.) (litteraritet). Eller fra din sociale virkelighed? (kontekst). Hvis du fornemmer der er en stemme som taler gennem romanen, hvordan vil du da karakteriserer denne? (implicit fortæller) Hvordan er du tilpas med den? (implicit læser/faktisk læser) På hvilken måde virker litteratursamtalen ind på din forståelse af teksten? (udvikling som litteraturlæser) Og på dit forhold til de andre deltagere? (samtalens værdi som demokratisk samværsform).

#### *Samtalen mellem generationerne*

Når den individuelle læserforestilling bliver synliggjort gennem skrivning og samtale, er det muligt at beskrive den. I litteratursamtalerne sker der ikke bare en interaktion, et "blend", mellem tekst og læser. Der sker også et blend i forestillingsdannelsen mellem de samtalende i et situationsbestemt dialogisk rum (Turner 2000). Nye samtaler vil give nye tolkninger/ læsninger. Man kan derfor forestille sig at det er i de fornyede samtaler man kan synliggøre udviklingen af den litterære aktivitet hos

læserne. Spørgsmålet er hvilken transferværdi et arbejde med kortprosatekster har i forhold til den senmodernistiske børneroman. Hvis man skal undersøge hvilke kompetencer lærere og elever har brug for i den dialogiske, tolkende litteratursamtale om romaner, må det antagelig være denne genre der er samtalens objekt. Da kunne det være relevant om det netop var en af min afhandlings romaner der var genstand for litteratursamtalen. De omfattende analyser skal da opfattes som en anden stemme som læreren kan gå i dialog med i sin egen læsning af teksten. Brugt på denne måde er det acceptabelt at forsøgsklassens lærer kender til afhandlingens analyser, mens kontrolklassens ikke bør være bekendt med dem.

Som Austercitatet i artiklens indledning antyder, kan læseren i litteraturen møde en anden bevidsthed og herigennem også møde sig selv. I den dialogiske, tolkende litteratursamtale kan deltagerne møde andre bevidstheder i et konkret socialt fællesskab, og herigennem også opleve sig selv på nye måder. Begge dele medvirker til udvikling af selvforståelse og identitet. Og begge dele har potentialer til at befordre den dialog mellem generationerne der synes at være så stort et behov for i vores senmoderne, fragmenterede vestlige verden.

*Tak for inspirerende dialog til Maj Asplund Carlsson og de øvrige deltagere ved konferencen: "På upptäcksfärd i litteraturen" i Umeå 25.-27. oktober 2002.*



## Litteratur

- Brembeck, Helene** og **Johansson, Barbro** (1996): *Post-modern Barndom*. Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Carlsson, Mai Asplund** (2000): *The Doorkeeper and the Beast. The experience of literary narratives in educational contexts*. Skrifter utgivna av Literaturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet nr. 33.
- Chaimbers, Aidan**: (1993) *Böcker inom oss*. Studentlitteratur, Stockholm.
- Dysthe, Olga** (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Hetmar, Vibeke** (1996): *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Kampp, Bodil** (2001): Komplekse narrationer – andre fortællinger. Børnelitteraturens væsen i kompleks børne- og ungdomslitteratur – et eksempel. I: Torben Weinreich og Nina Christensen (red.): *Nedslag i børnelitteraturforskningen 2*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kampp, Bodil** (2002): *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum – en undersøgelse på narratologisk grundlag af relationen mellem den implicite fortæller og den implicite læser i nyere, kompleks børnelitteratur efter 1985*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Steinar Kvale** (1997): *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsmiljø*. Hans Reitzels Forlag.
- Laila Launsø og Olaf Rieper** (2000): *Forskning om og med mennesker, Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Lave, Jean and Wenger, Etienne** (1991): *Situated Learning: legitimate, peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Nikolajeva, Maria** (1999): Children's Adult, Human ...? I: Sandra L. Beckett et al: *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. Garland Publishing.
- Penne, Sylvi** (2001): *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Rasmussen, Kim og Smidt, Søren** (2002): *Barndom i billeder*. Akademisk Forlag.
- Rasmussen, Henrik** et al. (1999): *Gads litteraturreksikon*. Gads Forlag.
- Rose, Jaqueline** (1992 (84)): *The Case of Peter Pan and the Impossibility of Children's Fiction*. The Macmillan Press.
- Rosenblatt, Louise** (2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Selander, Staffan** (1997): Didaktikens forskningsfält. S. 6-24. I: *Didactica Minima, 2/97*.
- Shavit, Zohar** (1986): *The Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press.
- Steffensen, Bo** (2001): *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. 2. rev. Udgave. Akademisk Forlag
- Sørensen, Birte** (2001): *Litteratur, forståelse og fortolkning*. Alinea
- Torell, Örjan** (2002): Resultat – en översikt. I: Torell et al. *Hur gör man en literaturläsare?* Institutionen för humaniora. Härnösand. Rapport nr. 12, 2002.
- Turner, Mark** (2000): *Den litterære bevidsthed*. P. Haase & Søns Forlag.



# Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet

*Sten-Olof Ullström*

Ett av de mest dramatiska mötena i den svenska 1900-talskulturen äger rum när August Strindberg, den besvärlige, kritiske och geniale författaren, slutligen finner en väg in i läroverket, Sveriges kanske mest betydande bildningsinstitution i mer än hundra år. I min avhandling *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* diskuterar jag med den utgångspunkten hur *bilden* av August Strindbergs författarskap gestaltats i gymnasiets litteraturundervisning från 1880-talet till idag. Även om mötet skedde förvånansvärt tidigt, var reservationerna mot Strindberg och hans författarskap många och den förhärskande inställningen länge avvisande.

Jag söker i studien visa hur och varför en författarbild kvalificerar eller diskvalificerar sig inom en undervisningskultur. Bilden av Strindberg är naturligtvis inte vilken författarbild som helst. Bara Strindberg är Strindberg! Ur ett litteraturvetenskapligt och historigrafiskt perspektiv vill jag därför belysa hur

mottagande av ett stort, mångfasetterat och utmanande författarskap gestaltat sig under en längre tidsperiod. Ett annat fokus ligger på undervisning och lärande. Hållningen till Strindberg i gymnasiet ställer många frågor om litteraturundervisningens *vad* och *varför* på sin spets. Ur ett litteraturdidaktiskt och skolhistoriskt perspektiv kan min undersökning om Strindbergs roll i gymnasiet betraktas som ett fall ur verkligheten. Det belyser hur litterär betydelse har skapats och reproducerats i gymnasiets modersmålsundervisning. Min bok vill därför bidra till en ökad kunskap om den institutionaliserade litteraturundervisningens villkor förr och nu.

I Sverige representerar just Strindberg mer än andra det moderna genombrottets litteratur. Litteraturen blir i det framväxande borgerliga samhället en arena där det privata offentliggörs och där gränserna mellan offentlighet och intimsfär utmanas. Den moderna författarfunktionen både uttrycker en ny individualisering

och skiljer ut vad Michel Foucault betecknar som författarnamnet från egennamnet. Min undersökning kan sägas handla om de olika konnotationer och mer eller mindre stereotypa föreställningar som under dessa omständigheter kom att förknippas med just författarnamnet Strindberg i just gymnasiets undervisning

Jag inleder min undersökning redan vid 1880-talet, då Strindberg på olika sätt börjar bli synlig i gymnasiekulturen. Huvuddelen av studien avser dock perioden från 1900-talets början, då hans författarskap på allvar börjar ingå i undervisningen, fram till mitten av 1960-talet, då den gamla lärdomsskolan reformeras och en serie omfattande skolreformer inleds. I avhandlingens båda sista kapitel finner man också framåtblickar mot dagens gymnasieskola.

*Den kommunicerande människan  
– ett sociokulturellt perspektiv på  
makt och lärande*

Människan blir människa genom att vara lärande och social. Hennes sätt att förhålla sig till den omgivande världen och andra människor är därför i grunden dialogiskt. I likhet med Michail Bachtin betraktar jag lärande och litterär förståelse som kommunikativa processer,

i vilka tilltal och svar utgår från en ömsidig strävan efter förståelse, och där förståelse och svar på ett dialektiskt sätt ömsesidigt betingar varandra. Klassrummet, där litteraturundervisningen äger rum, är emellertid samtidigt en offentlig arena för en sociokulturell reproduktions- och socialisationsprocess, där språkliga handlingar i högre grad än på många andra arenor även fyller icke-kommunikativa syften. Inom lärosalarna inverkar olika maktförhållanden på undervisningsprocessen. Med utgångspunkt från den receptionsinriktade amerikanska litteraturteoretikern Kathleen McCormick betraktar jag både läsakten och det litterära samspelet mellan lärare och elever som en spänningsfylld transaktion, där allmänna och litterära ideologier och repertoarer möts i processer där de matchas eller kolliderar med varandra.

Lingvisten Jan Anward talar å sin sida om språkligt förmedlad skolundervisning som en gemensam produktion av givna texter, en reproduktion av undervisningens officiellt fastställda innehåll. Vad jag kallar den litterära modersmålsundervisningens *egentliga skoltex*t, betecknar de dominerande litterära normer och värderingar i gymnasiets litteraturhistoriska kanonundervisning som manifesterar sig i styrdokument och läromedel och yttrar sig i en tillrättalagd läsning av ett urval författare och

litterära texter. Produktionen sker inom ramen för en given maktstruktur och normalt avgör läraren i vad mån den producerade elevtexten överensstämmer med den egentliga skoltexten och utövar härigenom en grad av kontroll över den litterära socialisationen. Den bild av Strindbergs författarskap som studentuppsatserna uttrycker påverkas av denna maktstruktur. Eleverna skriver uppsats för att bli bedömda och deras handlande är därför normalt mera strategiskt betingat än motiverat av deras genuina behov av att kommunicera. Texttypen elevuppsats är därför komplicerad. Som den norske språkforskaren Kjell Lars Berge betonat, kan man påstå att eleverna visserligen utför den strategiska handlingen att skriva uppsats, men för att kunna utföra uppgiften, samtidigt måste föreställa sig att de utför en verklig kommunikativ handling och sedan skriva som om detta vore fallet.

Mot denna bakgrund vill jag problematisera förhållandet mellan strategiska och kommunikativa inslag i elevernas texter. Var och en av de litteraturhistoriska läroböckerna ingår i en kedja av yttranden som på olika sätt relaterar sig till varandra. Även elevtexterna utgör en typ av intertexter, som relaterar sig till undervisningens egentliga skoltext, men där även andra röster som lärarrösten eller skribentens egen stämma

i skiftande grad kan komma till uttryck. Relationen mellan läroböckernas tal om Strindberg och elevtexternas kan med Gérald Genettes beteckning betraktas som hypertextuellt. Elevtexterna är fyllda av parafraiseringar eller dolda minnesavskrifter från läroböckerna men i dem finner man också elevens eget kommunikativa tal om sin egen Strindbergsläsning. Trots undervisningens auktoritära inslag framträder därför de producerade skoltexternas författarbild i många fall som spänningsfylld, heterogen och motsägelsefull.

Till stora delar bygger min studie på en kritisk analys av texter som producerats för undervisningen eller inom denna undervisning. Jag diskuterar Strindbergsavsnitten i de mest frekventa litteraturhistoriska läroböckerna ingående, liksom texturvalet i olika antologier. Årsredogörelser från nio, i vissa fall flera, olika läroverk visar vilka hela verk av Strindberg som av allt att döma ingick i gymnasiets litterära kanon. Från sju eller i något fall flera läroverk hämtar jag vidare sammanlagt nära 300 studentuppsatser om Strindbergs författarskap från åren 1912, 1923, 1943, 1950 och 1960.

### *Strindberg i det nationella projektet*

Ända sedan 1800-talet och åtminstone fram till 1960-talets gymnasiereformer, var litteraturhistorien i skolan huvudsakligen ett nationellt och fosterländskt projekt. Undervisningen om litteraturen och dess historia skulle inte bara förmedla en gemensam kulturtradition utan också skapa kärlek hos eleven till svenskt språk och svensk kultur. I lika hög grad som i dansk litteraturhistorieskrivning var det som Johan Fjord Jensen kallar guldålderskonstruktionen den bärande myten. Storheten låg i ett mestadels mytiskt förflutet men också i den nära nog samtida högroantiken. Författaren förkroppsligade folket och nationen, hans egen kultivering dess historia och hans texter dess anda.

Under det moderna genombrottet i Nordens litteratur framträdde i Sverige med främst Strindberg en *annan* författartyp och en *annan* litteratur, vilket bidrog till att konträra processer samtidigt kom att behärska olika rum inom den litterära offentligheten. Inom läroverken dominerade fortsatt det nationalromantiska projektet och förstärkte rentav sitt grepp om den litterära socialisationen medan Strindberg och moderniteten alltmer dominerade den litterära arenan i stort.

Författarnamnet Strindberg kunde fungera som en brännpunkt i motsättningen mellan de båda litteraturerna. Gymnasiekulturens förhållande till Strindberg blev därför tvetydigt och splittrat. Man urskiljer där redan tidigt tre olika förhållningssätt. För det första fortsätter man vid några gymnasier att tona ner hans roll eller att osynliggöra författarskapet. Det andra förhållningssättet är inriktat på selektion och gallring. Redan i de korta författarporträtt som framför allt Karl Warburgs lärobok tecknar under 1880- och 1890-talen, utkristalliserar sig en skolkanon som snart är etablerad. Med undantag för *Röda rummet* väljer man bort den samhällskritiske Strindberg. Verk med motiv ur den nationella historien premieras, främst *Mäster Olof* och snart även modersmållära-föreningens utgåva av tre noveller ur *Svenska öden och äventyr*. Även *Hemsöborna* införlivas i egenskap av natur- och allmogeskildring med det nationella projektet som ett uttryck för kärlek till svensk natur och kultur.

Ett tredje förhållningssätt, som egentligen väl låter sig förenas med det andra, företräddes tidigt av läroverkslektorn i Stockholm, sedermera biskopen, John Personne under åren efter Giftasprocessen 1884. "Strindberglitteratur" var för Personne ett moraliskt hot men också ett samhälleligt faktum som bildningsinstitutio-

nerna inte borde blunda för. Läroverken måste därför skapa kontroll över den litterära socialisation utanför skolan som en växande marknad försvarade kontrollen över. Litterär bildning för Personne, liksom efter 1912 också för den inflytelserika modersmålläraryöreningen, var inte bara att odla vad Bourdieu betecknar som rätt smak utan också att uppamma rätt avsmak hos skolungdomen.

Inom gymnasiet kan inställningen till Strindberg från 1880-tal till 1960-tal beskrivas som en kombination av dessa två senare förhållningssätt. En textkanon studeras för sina stora förtjänster – Strindberg är ”stundom genial” (Warburg 1894) – men han är det alltid med viktiga förbehåll: varken *Mäster Olof* eller *Tre noveller ur Svenska öden och äventyr* återskapar, som historiska skildringar bör göra, en historisk verklighet utan i stället Strindbergs eget liv och hans samtid. I *Hemsöborna* bejakas naturskildringen men inte vad som anses vara grova och råa inslag. *Röda rummet* beskrivs som en kritik av *den tidens* samhälle som *nu* är *levande* tack vare sina språkliga eller stilistiska förtjänster.

En kvalitativ *ojämnhet* i Strindbergs verk anförs som grund för selektionen. Trots att Strindberg i sina bättre verk är genial, menade Warburg 1894, så präglas en betydande del

av hans författarskap av sjuklig ensidighet, paradoxer, hänsynslösa, personliga utfall och råa uttryck. 1927 förklarade Josua Mjöberg i sin lärobok att bara en del av Strindbergs omfattande produktion stod konstnärligt högt och tillade att orsaken var ”en brist i hans personlighet”.

Den konstnärliga ojämnheten hör på detta sätt i läroböckerna ofta samman med Strindbergs psyke. Redan Warburg framställer Strindberg som en udda karaktär. Fredrik Böök publicerade 1915 en analys av tre noveller ur Strindbergs *Svenska öden och äventyr*; i vilken han utvecklade en teori om författarens särpräglade personlighet och samtidigt skapade en modell för textanalys som av många kom att tillämpas på hela Strindbergs litterära produktion. I olika grad betecknades de karaktärsdrag som återspeglar sig i denna som sjukliga. Tidigast sker det hos Warburg medan konkurrenten Richard Steffen i sin lärobok till att börja med är mera återhållsam och talar om motsägelser och ”vacklan mellan vidskeplighet och tvivel på alla fastställda värden” (1904) men senare, efter Strindbergs död, om ”sjukliga själsstrider” (1912).

Josua Mjöbergs litteraturhistoria från 1927 ger en bild av en oberäknelig författare som ofta

uppförde sig onormalt och "varseblev verkligheten med fantasin mera än förståndet". Han kunde lida av förföljelsemani men Mjöberg betecknar honom inte explicit som sjuk. I Hjalmar Alvings *Svensk litteraturhistoria*, där Strindberg för det mesta tecknas mer positivt än hos Warburg och Mjöberg, framträder ändå i dramer som *Fadren Fröken Julie* och *Fordringsägare* "ett självbiografiskt och patologiskt drag" (1932). Alvings Strindberg har en egendomligt sammansatt karaktär och han är tidvis sinnesjuk. Gudmar Hasselberg, som senare omarbetade Alvings lärobok, beskriver *En dåres försvarstal* som uttryck för "sjuklig ensidighet och hätskhet" (1949) medan Rolf Hillman m.fl. i en lärobok 1945 betonar hur samma roman "vanfärgas av sin upphovsmans kvinnohat och förföljelsemani". De beskriver infernokrisen som en själskris, som tog sig underliga uttryck men också gav upphov till en "ny och egenartad diktning".

Warburg betraktade Strindbergs hållning i kvinnofrågan som ett uttryck för monomani, en synpunkt som bl.a. Alving senare upprepar. Att Strindberg öppet exponerar sitt eget och familjens privatliv i sin diktning och tematiserar mäns och kvinnors sexualitet är belägg för ett sjukligt drag hos honom. Främst *Giftas* och *Fadren* behandlas länge i läroböckerna

som exempel på författarens kvinnohat eller på hur Strindberg behandlar förbjudna motiv från intimsfären. *Fröken Julie* förtegs däremot länge i gymnasiekulturen eller omnämndes mera i förbigående.

Inom det större litteraturhistoriska översiktsverket utanför läroverken bröts mönstret beträffande de naturalistiska dramerna när Henrik Schück, då han vid hög ålder 1935 yttrade sig om Strindbergs författarskap, framhävde det banbrytande och teatertekniskt innovativa i dessa skådespel. 1945 ägnar Hillman m.fl. dem ett ökat utrymme men först 1949 får de hos Gudmar Hasselberg vid dennes omarbetning av Alvings bok, en mer ingående behandling ur ett nytt perspektiv. *Fadren* har nu "något av den antika ödestragediens skakande verkan" och *Fröken Julie* betecknas som "det naturalistiska dramats mästestycke överhuvud". Först under 1950-talet blir dramat efterhand gångbart som läsning vid gymnasier.

Synen på Strindbergs diktning efter infernokrisen följer ett liknande mönster. Warburg betraktar, med vissa undantag som *Gustav Vasa* och *Påsk*, Strindbergs senare diktning som uttryck för religiös vidskeplighet. Steffen företräder 1904 en likande uppfattning men framhåller 1912 att Strindberg är Sveriges främste och ende

dramatiker och omnämner för första gången i en gymnasielärobok *Ett drömspel*. Mjöberg beskriver tiden efter infernokrisen som "en sorts omvändelse till gudstro" som medförde en ny blomstring för Strindbergs dramatiska diktning, främst, tycks han mena, genom *Gustav Vasa. Ett drömspel* förtigs dock av Mjöberg, likaså kammar spelen. Alving betecknar den sista perioden av Strindbergs skönlitterära författarskap som oerhört produktivt men bara till liten del kvalitativt helgjutet.

Hillman m.fl. fäster i praktiken större vikt än företrädarna vid denna period men det är först Hasselberg som tydligt företräder ett annorlunda perspektiv. Trots reservationer talar han om "en poetisk förnyelse av genomgripande art" under vilken Strindberg "utvecklade en utomordentlig produktivitet på det dramatiska området" och ägnar dramer som *Ett drömspel* och kammar spelen ett förhållandevis stort utrymme. Hasselbergs Strindberg har inverkat på den västerländska litteraturen på två plan: dels genom att fullända 1880-talets naturalistiska drama, dels genom att efter sekelskiftet 1900 på nytt förnya det dramatiska skapandet genom sina expressionistiska skådespel.

Karl Warburgs syn på Strindberg som människa och författare har i påfallande hög grad

påverkat skolkunskapen om Strindberg från 1890-talet fram till 1960-talet. Men mest central som inspiratör och teoretiker har ändå Fredrik Böök varit. Hans hållning till litterär estetik korresponderade i hög grad med den syn på litteraturundervisning som Josua Mjöberg och andra ledande gestalter inom modersmåls-läraryrket MLF kom att verka för. Bööks skolhäfte med analyser av *Svenska öden och äventyr* blev i stort sett vägledande för hållningen till hela Strindbergs författarskap, som med Strindbergforskarens Martin Lamms ord betraktades som "en gigantisk självinkarnation".

Både Warburg och Böök tillhörde under 1900-talets början den stridbare Strindbergs antagonist, och författarbilden förblev länge negativt bestämd. Men bilden är ändå aldrig en, utan flera. Under vissa perioder urskiljer man tydligt hur politiska och kulturella spänningar i samhällskroppen återspeglar sig i läroverken. Om den första författarbilden är starkt homogeniserad och färgad av det sena 1880-talets kulturkamper, så inverkar en sammansatt social, kulturell och politisk situation efter Strindbergsfejden och författarens död till att en mindre kategoriserande, mer motsägelsefull och heterogen författarbild börjar kommuniceras i gymnasiet. 1912 års upplaga av Steffens lärobok, som traderar en delvis ny



berättelse om Strindberg som där förklaras vara vår "ende dramatiker", pekar i den riktningen. De tidigare föreställningarna finns kvar i olika grad samtidigt som både Mjöberg och Alving förskjuter sin bild och förändrar dess accent. Även under efterkrigstiden skiljer sig läroböckernas attityd till Strindberg. En långt mer öppen hållning till Strindbergs diktning finner man som jag nämnt hos Hasselberg 1949. Mest motsägelsefull av alla är kanske Mjöberg. I likhet med Steffen kan han framhålla den banbrytande dramatikern men samtidigt upprepar han eftertryckligt Bööks uppfattning att bristfälliga personlighetsdrag hos Strindberg yttrar sig som en brist i hans verk.

### *Reproduktion och röster i litterära studentuppsatser*

Undervisningen i gymnasiet kan med Anward betraktas som "en [språklig] verksamhet där lärare och elever gemensamt producerar texter inom ramen för en given maktstruktur". En sådan skoltext producerades både muntligt och skriftligt. De nära 300 uppsatserna ger tillsammans en bild av hur olika föreställningar om författaren Strindberg reproducerats och konstruerats i gymnasiet under loppet av ett halvt sekel. Att betygen genomgående är höga skulle tyda på att skribenterna för det mesta lyckades väl med att

producera gymnasiet's egentliga författartext. Till sitt innehåll korresponderar också flertalet uppsatser väl med läroböckerna. Förhållandet mellan lärobok och uppsats är ofta tydligt hyper-textuellt. Valet av stoff överensstämmer i hög grad och elevtexterna konstrueras ofta med hjälp av lärobokens ord. Lärobokstexten återges ur minnet genom dolda citat eller parafraseringar.

Den litteraturhistoriska skolboken är en koncentrerad framställningsform som renodlar och förenklar sitt stoff. De elevuppsatser som i nästa led produceras tenderar ofta att ytterligare dämpa de gräskalor man ändå kan finna i läroböckerna. Läroböckernas egentliga Strindbergstext renodlas och förenklas därför ännu en gång och blir därför ibland ytterst schablonar-tad. Den text som produceras i uppsatserna kan på så sätt framstå som "mer egentlig" än den egentliga skoltexten. Eleverna producerar ingen *annan* text än den egentliga, men en *annorlunda* text, som präglas av hur de dessförinnan sovrat i stoffet och lagt det tillrätta för inläring och memorering. En liknande relation uppmärksammas i avhandlingen mellan litteraturvetaren Sten Linders bok *August Strindberg* och motsvarande avsnitt i "repetitionskursen" *Från Eddan till Ekelöf*, en studiebok som gjorde anspråk på att återge gymnasiet's litteraturhistoriska kurs i en koncentrerad faktsäckad form.

De viktigaste texterna i studentuppsatserna är som i läromedlen *Mäster Olof*, *Röda rummet*, *Svenska öden och äventyr*, *Hemsöborna* och *Gustav Vasa*. Strindberg framtonar på liknande sätt som i läroböckerna som främst en historisk berättare och som 1880-talsnaturalist. Särskilt under åren 1943 och 1950 framstår han i många uppsatser som främst eller enbart en naturalistisk författare. Bilden av *naturalismen*, som en förkärlek för verklighetens fula sidor och tillvarons ondska, projiceras ibland mer eller mindre explicit på *naturalisten* som själv blir ond eller misantropisk.

Uppsatsernas författarbild blir på detta sätt starkt förknippad med en bestämd uppfattning om Strindbergs personlighet. Han förses med värdeladdade attribut som hädare och smädare. Han kan framträda som sinnesjuk, kvinnohatare eller misantrop. Till hans mera positiva karaktärsdrag hör hans språkliga virtuositet, som beror på en ovanlig mottaglighet för sinnesintryck och en sällsynt skarp iakttagelseförmåga. Han förknippas därför också med epitet som "genial", "enorm" eller "oerhörd". Som i läroböcker och handböcker är Strindberg samtidigt geni och däre, men förbindelserna mellan dessa motsatser är dunkla. Bilden är disparat, kluven.

I uppsatserna från 1912 och 1923 går författarbilden mera isär. Mest schabloniserad och homogen är den i uppsatserna från 1943. 1950 uppluckras denna bild åter. 1960 är elevperspektiven på Strindberg slutligen mest varierade och i många uppsatser framträder där en personlig hållning till hans författarskap. En orsak kan vara att själva skrivuppgiften – "[v]ad är levande i Strindbergs författarskap?" – styrde uppsatsernas innehåll i en sådan riktning. Men elevtexterna återspeglar också hur skoltexten om Strindberg under denna tid förändrats mera generellt. 1950 och 1960 års uppsatser kan t.ex. i olika grad återspegla hur Gudmar Hasselbergs lärobok återverkat inom undervisningen.

Skillnaden mellan 1912 och 1943 antyder kanske vad som sker när en litterär kanon efter hand etablerar sig i en kultur, för att sedan cementeras och till sist försvagas. Vad som först framstår som en trevande, i viss mån prövande hållning till Strindberg ideologiserar med tiden till formelartade sentenser för att åter, när den nationella kanonläsningen till slut uppluckras, lämna utrymme åt friare, mera personliga läsningar.

Trots de många schablonbilderna framstår elevtexterna lika fullt som mer eller mindre heterogena och återspeglar, fastän i mycket

olika grad, flera röster än en enda. I en del av dem spårar man det Bachtin kallat ett *inre övertygande ord*. Vid varje skrivtillfälle finner man i olika grad exempel på elevtexter som ger uttryckning för skribentens egen reception av den litterära texten och som bryter av mot det själlösa återgivandet av läroböckernas utsagor. Den litteraturundervisning som lämnar spår i gymnasisternas uppsatser ger intryck av att för det mesta ha varit slutna och auktoritära. Ändå saknas alltså inte elevernas röster. Trots att flertalet utsagor i flertalet uppsatser reproducerar den egentliga skoltexten och trots den strategiskt bestämda skrivsituationen, framträder åtminstone några uppsatser vid varje skrivtillfälle huvudsakligen som skribentens inre övertygande tal om något till någon annan. Konsekvenserna av sådana skrivhandlingar skiftar. Yttrandet kan accepteras som en del av skoltexten eller så kan det komma att förkastas genom att texten underkänns som skrivningsuppgift. Inte bara textens innehåll utan också dess uttryckssida spelar roll för vad som kan sägas och hur det bedöms. Den egentliga skoltexten kan även definieras på ett språkligt formellt plan och uppsatserna måste i någon grad uppfylla både litterära och språkliga normer för att godtas. Elevtexter som uppfyller de språkliga normerna får större tyngd och rörelsefrihet i förhållande till de litterära normerna.

Reproduktionen av läroboken eller *Från Eddan till Ekelöfs* Strindbergstext kan vara slaviskt och minutiöst genomförd men måste ändå följa ett givet regelsystem. En uppsats från 1950, som alltför ordagrant återger en lärobokstext ur minnet, underkänns därför som plagiat. För att skrivhandlingen ska bli framgångsrik ur strategisk synvinkel, räcker det alltså inte att eleven återskapar den egentliga texten och tillämpar språkliga normer för korrekthet. Uppsatsen ska också, som Berge visat, på samma gång *te sig* som ett uttryck för ett kommunikativt handlande.

Den syn på litterär kanon, bildning och kunskap som kommer till uttryck i gymnasiet litterära skrivkultur påminner om vad Peter McLaren m.fl. betecknat som *kulturell literacy*, där förståelse bygger på en kulturalisering som vilar på tillägnelse av den gemensamma kulturens kärna av bärande texter. Ett litterärt bildningsgods betraktas som en färdig stoffmassa som existerade oberoende av elevens mentala strukturering. Eleverna ska i undervisningen reproducera en text genom att tillägna sig stoffet utifrån. Den litteraturhistoriska diskursen ter sig till sin form som opersonlig och objektiv. Trots att det litteraturhistoriska framställningssättet ytterst bestäms av en subjektivt tolkande och värderande hållning till stoffet, utmärks text-typen av att den ges en objektiv prägel. I den lit-

teraturhistoriska läroboken, och i dess efterföljd i många elevuppsatser, finns vad Atle Kittang betecknat som ett retoriskt register vilket överskyler de normerande och övertalande inslagen genom att objektivera starka känslouttryck och värderingar.

Ett öppet uttalat personligt och prövande förhållningssätt, mera i anknytning till en *kritisk literacy*, där läsaren relaterar texten till sin egen livsförståelse, lyser därför för det mesta med sin frånvaro i uppsatserna. De undantag som medges finner man inte sällan bland uppsatser med extremt höga eller låga betyg. I uppsatserna från 1960 är dock tendensen i detta avseende en annan än i materialet i övrigt. I ungefär hälften av dem finner man ett inslag av en aktivt prövande hållning, där eleverna explicit framhäver att de uttrycker sin personliga hållning till stoffet. I allmänhet accepteras nu också deras hållning av den examinerande läraren.

En sådan personlig läsning tycks öppna vägen till Strindbergsläsningar som tidigare varit mindre vanliga i gymnasiet. ”Vi unga’ tilltalas av *Tjänstekvinnans son*”, skriver en manlig elev och förklarar att boken ”presenterar vad vi innerst inne känner”. Det starka jag och den prägel av upplevd erfarenhet i Strindbergs

diktning, som redan Böök lyfte fram men som för hans del kunde reducera karaktären av dikt, blir nu i själva verket den kvalitet som gör texterna levande. Man möter en levande människa i texterna, skriver en kvinnlig elev medan en manlig elev framhåller att författarskapets personliga accent vid hans läsning bidrar till att ”man känner igen sig själv och sina medmänniskor”

Trots att en alltför uttalad subjektiv anknytning i några fall tycks leda till ett lägre betyg, vittnar 1960 års uppsatser om en förskjutning av den ämneskonception som under hundra år dominerade modersmålsundervisningen i gymnasiet. För Strindbergsstudiet innebär nya läromedel som Hasselbergs m.fl. *Litteraturhistoria för gymnasiet* och Bengt Brodows m.fl. *Svenska för gymnasiet* att lärobokstexternas innehåll blir mer kvalificerat. En rad olika Strindbergsverk, däribland dramer som *Fadren*, *Fröken Julie*, *Carl XII*, *Till Damaskus*, *Ett drömspel*, *Spöksonaten* och *Pelikanen* ges i tät följd ut i skolupplagor. 1960-talet betecknar därmed en höjdpunkt beträffande tillgängliga Strindbergstexter i gymnasiet. Bakom det ambitiösa programmet låg i första hand Göran Lindström. Detta innebar emellertid inte att det nya gymnasiet sedan fortfor att utvecklas i en sådan riktning. Utgivningen av hela Strindbergsverk för skol-

bruk ebbade senare ut och de litteraturhistoriska läroböckerna utformades mycket olika beroende på vilka typer av gymnasieprogram de främst vände sig till. I nutida läroböcker framställs Strindberg som nationalskald. Han framhålls gärna, som t.ex. i den ofta använda läroboken *Texter & tankar* från 1997, som Sveriges mest betydande författare:

Slår man upp August Strindberg i Nationalencyklopedin, Sveriges modernaste uppslagsverk, möts man av ett kategoriskt omdöme: "Strindberg är den störste författaren i svensk litteratur". Om det överhuvudtaget är meningsfullt att tala om störst i detta sammanhang, så är det Strindberg som ska föräras det betyget.

Men inte bara proklamationerna om denna storhet skiljer de nyare läroböckerna från de tidigare. På samma gång som Strindberg blir upphöjd och störst, tycks han ha blivit svår att läsa. Den uppkäftige sanningssägaren och konstnärlige utmanaren Strindberg uppfattas nu som subtil och finkulturell. Åtminstone förhåller det sig så om man får tro den övertalande röst i läroböckerna som renodlar spektakulära drag i texterna för att om möjligt truga eleverna att läsa eller åtminstone börja bli intresserade.

Den sammansatta och länge avvisande attityden till Strindbergs författarskap illustrerar

hur gymnasiets nationellt fostrande, ofta starkt domesticerande litteraturundervisning genom Strindbergs författarskap systematiskt utmanades av litteraturen själv. Även om man kan säga att litteraturundervisningen som sådan regelmässigt har befast en bestämd kulturell smak och förstärkt den dominerande kulturens läsarter, så finner man hela tiden motröster. Det kan handla om efterkrigstidens läroboksförnyelse som Hasselberg i mycket stod för eller det öppnare textinriktade litteraturstudium Göran Lindströms Strindbergseditioner från 1960-talet ville möjliggöra. Det kan handla om lärarröster man mer eller mindre indirekt anar men tydligast kanske i de elevtexter man alltid finner, som inte nöjer sig med att reproducera den vedertagna lärobokstexten om Strindberg utan där eleven uppenbarligen vill kommunicera sin egen hållning till Strindbergs författarskap. Bemötandet av dessa litteraturläsande gymnasister har varierat starkt. En och samma hållning till författaren Strindberg har under olika omständigheter kunnat resultera i såväl lägsta som högsta betyg i studentexamen.

Litteraturstudier har uppenbarligen ändå haft en frigörande och meningsskapande funktion för ett antal elever. Inte heller i starkt övertalande, slutna undervisningsmiljöer är en kritiskt prövande och öppen hållning inför olika

tänkbara läsararter omöjlig. Det borde därför ändå löna sig att verka för en miljö där elever och lärare betraktar varandra som tänkare och där litterära texter och andra artefakter tillåts synliggöra och utmana våra invanda föreställningar och värderingar.

### Referenser (urval)

- Alving, Hjalmar**, *Svensk litteraturhistoria I - III*, Stockholm 1929-1932.  
— 3:e uppl. omarbetad av Gudmar Hasselberg, Stockholm 1949.
- Alving, Hjalmar och Gudmar Hasselberg**, *Svensk litteraturhistoria. Jämte en översikt av svenska språkets historia* av Gösta Bergman, Stockholm 1957.  
— *Svensk litteraturhistoria. Jämte en översikt av svenska språkets historia* av Gösta Bergman. Utgiven under medverkan av Carl Reinhold Smedmark, Stockholm 1963.
- Anward, Jan**, *Språkbruk och språkutveckling i skolan*, Lund 1983.
- Bachtin, Michail**, *Det dialogiska ordet*, andra uppl., Gräbo 1991.  
— *Dostojevskijs poetik*, Gräbo 1991.  
— "Frågan om talgenrer", i Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius, red., *Genreteori*, Lund 1997.  
— *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten*, Gräbo 2000.
- Berg, John, och Wilhelm Tham**, *Från Eddan till Ekelöf. Översikt av vår litteratur- och språkhistoria*, Stockholm 1945.
- Berge, Kjell Lars**, *Skolestilen som genre. Med påtvinget penn*, Lillehammer 1988.
- Bourdieu, Pierre**, *Distinksjonen*. En sociologisk kritikk av dömmekraften, Oslo 1995.
- Brodow, Bengt, Sven-Gustaf Edqvist, Carl Kavaleff och Bengt G. Öh**, *Svenska för gymnasieskolan*, Stockholm 1971/1973.  
— *Svenska för gymnasiet*, 1-3, Stockholm 1966–1970.
- Böök, Fredrik**, *Tre noveller ur Strindbergs Svenska öden och äventyr (Odlad frukt – En ovälkommen – Pål och Per). En litteraturvetenskaplig analys*, Stockholm 1915.
- Fjord Jensen, Johan**, *Efter guldalderskonstruktionens sammenbrud*. Bind III, Århus 1981.
- Foucault, Michael**, "Vad är en författare", (1969), Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, red., *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Del 2, Lund 1991, s. 330-348.
- Genette, Gérard**, *Palimpsests. Literature in the Second Degree*, University of Nebraska Press, Lincoln & London 1997.
- Hasselberg, Gudmar, Carl Reinhold Smedmark och Rune Waldekrantz**, *Litteraturhistoria för gymnasiet*, Stockholm 1966.
- Hillman, Rolf, Nils Hänninger, Einar Lillie, Erik Lindström & Ernst Werner**, *Vår litteratur och dess historia. Läro- och läsebok för gymnasiet*, (1-4), Stockholm 1942–1945.  
— *Vårt språk och vår litteratur*, (1-4) Stockholm 1955–1959.
- Kittang, Atle**, "Litteraturhistografin i historisk og teoretisk perspektiv" i Atle Kittang, Per Meldahl, Hans H. Skei, *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk sammenhang*, Øvre Ervik 1983, s. 19–109.
- Linder, Sten**, *August Strindberg*, Studentföreningen Verdandis småskrifter N:r 445, Stockholm 1942.
- McCormick, Kathleen**, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester and New York 1994.

- McLaren, Peter**, "Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy", *Harvard Educational Review* vol. 58, no 2, 1998, s. 213–234.
- Mjöberg, Josua**, *Svensk litteraturhistoria för den högre undervisningen*, Lund 1927 (och senare upplagor fram till 1963).
- Personne, John**, *Strindbergs-litteraturen och osedligheten bland skolungdomen. Till föräldrar och uppfostrare samt till de styrande*, Stockholm 1887.
- Schück, Henrik**, *Sveriges litteratur intill 1900*. Andra delen, Stockholm 1935.
- Skoglund, Svante**, *Texter & tankar. Litteraturen från antiken till 1900*, Malmö 1997.
- Steffen, Rikard**, *Svensk litteraturhistoria för den högre elementarundervisningen*, Stockholm 1904 (och senare upplagor fram till 1944).
- Strindberg, August**, *80-tals-noveller*. Med inledning, förklaringar och förslag till arbetsuppgifter av Ingvar Peterzén, Skönlitteratur i skolan, Stockholm 1959.  
 — *Carl XII*. Red. och kommenterad av Ingvar Holm och Göran Lindström. Uniskols dramatikserie, Lund 1964.  
 — *Ett drömspel*. Med kommentar, studieuppgifter och förklaringar av Carl Reinhold Smedmark, Skönlitteratur i skolan, Stockholm 1958.  
 — *Fadren*. Red. och kommenterad av Ingvar Holm och Göran Lindström. Uniskols dramatikserie, Lund 1965.  
 — *Fröken Julie. Ett naturalistiskt sorgespel med förord av författaren*. Utgivet och försett med kommentar, förklaringar och uppgifter av Göran Lindström, Skrifter utgivna av Modersmåslärarnas förening nr 92, Lund 1963.  
 — *Gustav Vasa. Skådespel i fem akter*. Med ordförklaringar, kommentar, arbetsuppgifter och litteraturförteckning av Göran Lindström. Skrifter utgivna av Modersmåslärarnas förening nr 95, Lund 1963.
- *Mäster Olof. Skådespel i fem akter*. Prosaupplagan. Med inledning, förklaringar och arbetsuppgifter av Carl Reinhold Smedmark, Skönlitteratur i skolan, Stockholm 1955.  
 — *Opus 3. Kammarspel. Spöksonaten*. Med ordförklaringar, kommentar, arbetsuppgifter och litteraturförteckning av Göran Lindström. Skrifter utgivna av Modersmåslärarnas förening nr 96, Lund 1963.  
 — *Pelikanen*. Ett pjäshäfte sammanställt av Bengt Brodow, Sven-Gustaf Edqvist, Katarina Ehnmark, Carl Kavaleff och Bengt G. Öh, Stockholm 1972.  
 — *Prosa och lyrik 1882–1905*. Inledning, litteraturavisningar och arbetsuppgifter av Göran Lindström, Skrifter utgivna av Modersmåslärarnas förening nr 92, Lund 1963.  
 — *Röda rummet*. Urval med inledning, förklaringar och arbetsuppgifter av Algot Werin, Skrifter utgivna av Modersmåslärarnas förening nr 108, Lund 1969  
 — *Till Damaskus. 1*. Red. och kommenterad av Ingvar Holm och Göran Lindström, Lund 1964.  
 — *Tre noveller ur Svenska öden och äventyr*. Skrifter utgivna av Modersmåslärarnas förening nr 4, Stockholm 1915.
- Strindberg om drama och teater*. Programskrifter och öppna brev med inledning och kommentar av Göran Lindström. Uniskol, Lund 1968.
- Warburg, Karl**, *Svensk litteraturhistoria i sammandrag. För skolor och självstudium*, Stockholm 1880 (och senare upplagor fram till 1927).



# Drömmen om den rena kommunikationen

– om diktskrivning i gymnasieskolan

*Per-Olof Erixon*

Under ett praktikbesök våren 2000 kom jag i kontakt med ett diktprojekt kallat Tankens Trädgård. Det var samtidigt som det firade sitt 10-årsjubileum med att utge ytterligare en publicerad samling dikter: *Tvåtusen tonårstankar*(2000).

Initiativet till projektet kom ursprungligen från en skolpräst, som önskade utveckla ett projekt som kunde riva ner murarna mellan kyrkan och skolan. Avsikten med projektet var att bereda möjligheter för gymnasieungdomar att i diktens form formulera sina tankar kring frågor man menade upptog elevernas tankar. Året var 1991 och samlingen bar titeln *från tankens trädgård*, med underrubriken *Om livet om döden om kärleken om meningen*.

Projektet bedrivs fortfarande vid de tre gymnasieskolor i Skellefteå kommun. I korthet går det ut på att alla i elever i gymnasieskolans årskurs 2, dvs. knappt 900 elever, inom ramen för

svenskundervisningen, inledningsvis bekantar sig med lyrikgenren. Mönstret, som delvis kan se olika ut i olika klasser, innefattar genomgång av lyrikgenrens historiska utveckling liksom genremässigt utmärkande drag. Detta sker i början av höstterminen. Eleverna uppmanas sedan, att inom ett för varje år givet tema skriva egna dikter, företrädesvis på fritiden.

Varje elev förväntas sedan lämna in minst ett bidrag för bedömning. En urvalsprocess sätts igång, som leder fram till en färdig diktsamling med drygt hundratalet dikter. För urvalet står företrädesvis undervisande lärare. Elever från årskurs ett får bland urvalet välja sina tre favoritdikter. När diktsamlingen släpps i april månad arrangeras ett program med diktläsning, musik, prisutdelning till bästa dikter etc. Projektet får i samband med detta en viss massmedial uppmärksamhet. Efter tio år är projektet välkänt i Skellefteå. Den lokala bokhandeln och lokaltidningen liksom kommunens gymnasiekontor



sponsrar projektet. Samlingen säljs i den lokala bokhandeln, där det alltid finns gott om exemplar också av tidigare utgåvor.

Den här artikeln, som är del av en större studie, är ett försök att placera ett projekt som Tankens Trädgård i ett större sammanhang.

### *Det privata i det offentliga*

När elever i den svenska gymnasieskolan ges möjlighet att uttrycka sina innersta tankar och känslor i diktens form, kan det ses som ett av flera exempel på den närhetskultur eller intimitet som på olika sätt idag kommit att präglade skolan. Den teoretiska utgångspunkten för ett sådant resonemang kan man ta i Jürgen Habermas teorier om de skilda offentlighetsmodeller som varit utmärkande för olika typer av samhällen genom historien, och den upplösning som i vårt samhälle anses ha skett mellan det privata och offentliga. Habermas kallar detta "refeodalisering".

Utgångspunkten tar Habermas i 1700-talet. Parallellt med uppkomsten av den moderna nationalstaten och det kapitalistiska ekonomiska systemet uppstod då en borgerlig offentlighetsmodell (Habermas, 1998). Modellen grundar sig på ett särskiljande mellan det offentliga

och det privata. Offentligheten skapades av privatpersoner som samlades för att diskutera och förmedla samhällets behov till staten och fungerade som ett slags buffertzonen mellan det privata å ena sidan och staten och marknaden å den andra. Några av de viktigaste inslagen i den borgerliga offentligheten var uppkomsten av tidningar och nya offentliga samlingsplatser i städerna; salonger, kaféer etc., där privatpersoner kunde träffas och diskutera.

Med kapitalismens utveckling från "konkurrenskapitalism" till "monopolkapitalism" började den borgerliga offentligheten i början av 1900-talet att förändras. Den skarpa gränsen mellan stat och marknad, mellan stat och samhälle eller mellan offentligt och privat började luckras upp. Socialsfären blev mer "offentlig" samtidigt som "intimsfären" blev alltmer privat och intim. Habermas beskriver hur den borgerliga offentligheten med uppkomsten av nya, elektroniska massmedier bryts sönder. Genom överskridanden blir gränsen mellan det offentliga och det privata oklar. Denna upplösning mellan det privata och det offentliga kallar Habermas just "refeodalisering".

Negt & Kluge såg i början av 1970-talet det som Habermas kallar "refeodalisering", upplösandet av gränsen mellan privat och offentligt,

som embryot till en ny offentlighetsform som så småningom kunde leda fram till en proletär offentlighet, dvs något som de i grunden värderar positivt (Negt & Kluge, 1972/1993). Drömmen om en proletär offentlighet blev just bara en dröm.

Det intressanta här är de tendenser som anses finnas i vårt samhälle, nämligen att inkorporera den privata sfären i det offentliga. Det privata har blivit en del av det offentliga. Anthony Giddens framhåller den dynamik som ligger i detta och menar att möjligheten till intimitet också innehåller ett löfte om demokrati (Giddens 1992):

Den strukturella källan till detta löfte är framväxten av den rena relationen, inte bara på sexualitetens område utan även i föräldra-barnrelationen, och andra släkt- och vänskapsförhållanden. Vi kan ana framväxten av ett etiskt ramverk för en demokratisk personlig ordning /.../ (s 162)

Till de relationer som torde förändras i det moderna samhället hör också relationen mellan lärare och elever i skolan. Den "rena" relation Giddens talar om, menar jag, innefattar också drömmen om den 'rena kommunikationen'. Det är just i det här sammanhanget ett projekt som Tankens Trädgård kan förstås.

Ziehe menar att det utmärkande för utvecklingen av skolan under sent 1900-tal är å ena sidan skolans förtingligande och å den andra skolans psykologisering (Ziehe, 1989). Ju abstraktare skolan har blivit som organisation, som apparat, desto mer är de människor som agerar inom den, dvs. lärare och elever, hänvisade till sin egen "bearbetningsförmåga", menar Ziehe. Med moderniseringen upplöses skolans "socialitet" i två delar: i förtingligandet av skolans institutionella sida och psykologiseringen av dess subjektiva sida. Det innebär, att samtidigt som skolan i någon mening blir "kylig", blir den också "upphettad" (72).

Denna avtraditionalisering av den gamla skolkulturen leder, menar Ziehe, till en såregen paradox när det gäller lärarens roll. Dels blir elevernas upplevelse av läraren avpersonalerad. Det innebär att de upplever läraren mindre som individ än som exekutor av vad han kallar "abstrakta beteendenormer" (Ziehe, 1989, s 128). Dels betyder det, och däri ligger det paradoxala, att den lärare som vill förbättra den avpersonalerade situationen ställs inför "hyper-personaliserade" krav; han blir en 'relationsarbetare'. Samtidigt som läraren är en administratör måste han eller hon lägga ner mer av sin "personlighet" i detta arbete.

Den psykologiska hunger efter närhet, som Ziehe på detta sätt urskiljer i skolan, kan på olika sätt sägas vara grunden för ett projekt som Tankens Trädgård. Det är det allra privataste, frågor kring livet, kärleken, döden och existensen, som ska tematiseras. Både lärare och elever förväntas också vara ärliga i sina försök att göra det. Det är grunden för hela projektet.

Hungern efter närhet i skolan ser emellertid Ziehe inte som en produkt av skolan. Konceptet "närhet" ser Ziehe som en aspekt av tidsandan, som via vardagskulturen sökt sig in i skolan. Den bärande idén i detta koncept är:

*.../ önskvärdheten av att öppna sig för varandra, ge inblickar i ens inre liv, visa autentiska känslor, dela ett emotionellt engagemang (en) /.../ vilja att *hela personligheten* kommer till uttryck, eller åtminstone att emotionella och identitetsskapande upplevelser *utbredds horisontellt*. (74)*

Bakom denna idé, vägled som den är av en föreställning av äkthet, kan man, menar Ziehe, urskilja en önskan om att man genom ett stegvis närmande till varandra ska lära känna den individuella sanningen.

Till konceptet närhet hör att göra offentliga situationer privata. Ziehe ser detta som uttryck

för en ny, vad han kallar kvasiterapeutisk moral, som inte uppnår det den i grunden strävar efter, nämligen att 'nä den andre'. (Ziehe, 1989, s 76) Det skapar ingen levande relation till den andre utan snarare en ytterst abstrakt relation.

Skolans vardag genomkorsas av ett nät av rutiniserade handlingsförlopp. Allt detta sparar energi för både lärare och elever. Det är små ritualer som också håller ihop skolans vardag. Samtidigt som dessa rutiner eller ritualer är viktiga för skolans verksamhet menar Ziehe att vi i vår samtid tycks ha svårt för ritualer. Konceptet närhet innefattar också skolans avritualisering. Vi jämför lätt ritualer med "tomma stereotyper" eller automatiserade betenden, jämförbara med djurens ritualer eller som scheman som för länge sedan har förlorat sin historiska mening. Andra invändningar är att de är ytliga eller uttryck för nykonservatism. Alla dessa kritiska invändningar har en gemensam svaghet, menar Ziehe, i det att de frånerkänner det antropologerna kallar "symbolisk ordning" (Ziehe, 1989, s 106).

Ziehe ser motrörelser i tiden. Till dessa kan man säkert räkna också ett projekt som Tankens Trädgård:

Det är möjligt att just estetisk erfarenhet och sensibilitet kan tjäna som avstamp för att överskrida det här kritiserade avvisandet av ett icke-personligt formspråk. Den känslighet för estetiska frågor som man idag kan påträffa hos allt fler elever är kanske en hoppningivande fingervisning om detta /.../ Jag måste medge att begreppet ritual är alltför historiskt belastat. Men vi skulle kanske i alla fall kunna säga att ett sådant formspråk och ett sådant symboliserat 'nu'-medvetande åter borde uppmärksammas och vårdas där de finns förhanden som spirande plantor? (s 111)

Ziehes metaforik med ord som "vårdas" och "spirande plantor" anknyter som synes till de tankefigurer som ligger bakom projektet Tankens Trädgård, samtidigt som citatet pekar på betydelsen av det rituella i sammanhanget.

Det är inte särskilt långsökt att tänka sig Tankens Trädgård också som en rituell handling som eleverna genomgår. Diktskrivandet förutsätter och bygger på en sorts formmässig reflexivitet som är utmärkande för just riten. I detta ligger att det inte bara är innehållet i varje års diktsamling som står i fokus, utan också projektet egen historia. Man kan här anknyta till forskning kring riten eller vad som också kallas "cultural performances", som är att betrakta som:

/.../ more than entertainment, more than didactic or persuasive formulations, and more than cathartic indulgences. They are occasions in which as a culture or society we reflect upon and define ourselves, dramatize our collective myths and history, present ourselves with alternatives, and eventually change in some ways while remaining the same in others. (Mc Aloon, (ed) 1984, p 1)

Det är en intressant tanke att betrakta Tankens Trädgård som en övergångsrit. Den skolpräst som tog initiativet till Tankens Trädgård funderade en hel del kring vilken årskurs som kunde vara den lämpliga för den projektidé han ville utveckla. Om årskurs ett använde han uttrycket att eleverna då var "på väg in" och om årskurs tre att de var "på väg ut" på något sätt. Årskurs två utgör en sorts övergång mellan dessa två stadier i en elevs utveckling. Projektet har kommit att genomförs exakt i mitten av gymnasieskolan. Finalen i april-maj månad i årskurs två blir då det synliga beviset på att eleverna passerat detta stadium och nu inträtt i de vuxna skara och påbörjat vägen ut i vuxenlivet.

Det är emellertid inte enbart årskurs två som är inblandat i projektet Tankens Trädgård. Eleverna i årskurs ett invigs försiktigt i projektet genom att de ges möjlighet att välja några av de bästa dikterna; årskurs tre är liksom

övriga årskurser mottagare av diktsamlingen och kanske lite av en fond mot vilken den nya samlingen får sin betydelse.

Många antropologiska analyser av riter koncentrerar sig på den centrala akten och deltagarna i denna medan de ofta glömmer bort andra som samlas kring riten, menar (Kapferer, 1984). Kapferer betonar det dynamiska samspelet mellan dem som deltar i riten och dem som är åskådare; alla som samlas för att åse en rit kan, enligt detta synsätt, betraktas som deltagare i riten, antingen som rituella subjekt, eller den fokus kring vilken ritualen kretsar, eller som uppträdare eller publik. Detta innefattar olika grader av distans från de centrala rituella händelserna, både fysiskt och erfarenhetsmässigt.

Ritual performance affords individuals the opportunity to stand apart from themselves, to objectify their own experience and that of others, to be an audience to themselves and to others, and to act reflexively. The efficacy of ritual to effect transformations of experience and identity, and to provide participants with deeper insight into the nature of their cultural and social life, depends on the ritual performance generating conditions for reflexive action. (188)

Det innebär kulturellt att individerna alltmer tenderar att utveckla ett reflexivt medvetande

om sig själva. Intresset för att skriva dikt i projektet Tankens Trädgård kan ses också i ljuset av detta. Giddens talar om hur självet blir ett "reflexivt projekt".

Modernitetens reflexivitet sträcker sig ända in i själens kärna. Eller annorlunda uttryckt: i en posttraditionell ordning blir självet ett *reflexivt projekt*. Viktiga övergångar i en individs liv har alltid krävt psykisk omorganisering, något som ofta ritualiserades i traditionella kulturer i form av *rites de passage*. Men i sådana kulturer, där allt förblev mer eller mindre oförändrat från generation till generation på den kollektiva nivån, var det förändrade identiteten klart utstakad – som när exempelvis en individ gick från ungdom till vuxenlivet. Under modernitetens villkor däremot måste det förändrade självet utforskas och konstrueras som en del av en reflexiv process, där det handlar om att koppla ihop personlig och social förändring (Giddens, 1999, s 45).

Detta kan sägas ligga i linje med vad några av de företeelser, vad Ziehe kallar kulturella tendenser, som är kännetecknande för ungdomens kulturella modernisering och alla försök att bearbeta den allmänna kulturella moderniseringen (Ziehe, 1989). Rörelser som griper tag i sådana tendenser kallar Ziehe "sökande rörelser". Den första av tre kulturella tendenser som han identifierar kallar han "subjektivering". Med

det avser han en stark längtan efter att uppleva närhet och situationer som tillåter en psykisk intimitet. Idealet är att vara "autentisk", dvs att öppet och inkännande mot andra ge uttryck för den egna situationen. I princip ska ingenting lämnas orört. Hela det inre ska komma till orda. Det handlar om att låta känslans inre bli till tema.

En annan tendens kallar Ziehe "ontologisering". Här är temat inte det subjektiva utan det subjektivas beroende av överordnade lagar och krafter. Längtan är inriktad mot det som den gudomliga eller det andliga ger löfte om. Det handlar om ett behov av mening och visshet. Denna ontologisering kan ses som uttryck för en längtan efter en "pre-modern" visshet.

Den tredje tendensen Ziehe identifierar kallar han "estetisering". Här vänder man sig inte mot förlusten av överordnad mening. Istället förbannar man tristessen och ledan. Det långtråkiga och brutala i denna vår värld skall laddas estetiskt och konstfullt. Livet blir ett estetiskt projekt.

Den estetiska erfarenhet och sensibilitet som Ziehe tycker sig märka bland dagens skolelever kan antas passa olika elevkategorier olika bra. Det är ett känt faktum att kvinnor är de stora

kulturkonsumenterna (Statens kulturråd, 2001). Det gäller både läsning av skönlitteratur, teater- och operabesök etc. Kultur blir alltmer en angelägenhet för det ena könet.

En för skolans vidkommande viktig fråga blir därför hur den utveckling som här beskrivs, och som Tankens Trädgård kan ses som exempel på, påverkar flickorna respektive pojkarna i skolan. Cameron (1985) lyfter fram några utmärkande lingvistiska drag i pojkars respektive flickors sätt att prata, som delvis anknyter till den problematik som här antyds, nämligen att kulturella uttryck av olika slag tycks ligga närmare den kvinnliga erfarenhetsvärlden och därmed också appellera mer till kvinnor än män:

Some very obviously male-dominated metalinguistic practices are the customs and traditions of public speaking. /.../ The key to this cross-culturally widespread phenomenon is /.../ the boundary between the private or familial, and the public or rhetorical. 'We find that women's sphere includes the interpersonal but seldom the rhetorical. (s 153-154)

Det kvinnliga är, enligt Cameron, mer inriktat mot det privata, det manliga mot det offentliga. Om man utgår från dessa sociala konstruktioner av kön, där den kvinnliga sfären innefattar det mellanmännliga, men

sällan det retoriska, eller det privata i motsats till det allmänna, kommer, kan man anta, en utveckling av detta slag i större utsträckning att passa flickorna än pojkarna.

Det finns en allmän föreställning inom inte minst undervisningsforskningen att skolan till övervägande delen är anpassad efter pojkarnas intresse och behov. Öhrn (1990) hävdar att skolans definition av vad som är relevant att tala om i klassrummet till stor del utesluter det som är kärnan i flickors intressen. Undervisningen karaktär är istället sådan att pojkar ges större möjligheter att föra fram sina intressen. Det är bland annat svårigheterna att disciplinera pojkar som gör att lärare i större utsträckning vänder sig till dem än flickor. Det innebär både att pojkar oftare tillrättavisas och att undervisningens innehåll och form i högre utsträckning anpassas för att intressera dem än flickor.

Om undervisningsinnehållet överensstämmer mer med pojkars än flickors intresseinriktning, kan pojkars engagemang i högre grad tänkas ske på skolämnets premisser, dvs vara "djupare" inom just de aspekter som i skolan bedöms som relevanta (t ex tekniska snarare än sociala).

Ser vi till den skolsituation elever möter, tycks undervisningens innehåll, liksom skolverksamhetens former, vara i större överensstämmelse med pojkars än flickors orientering. Detta får ytterst hänföras till förhållandet att män har och har haft mer samhällelig makt, och att deras beskrivning av verkligheten därmed är den dominerande. (18)

Att pojkar får mer uppmärksamhet och tid av läraren i skolan behöver, som jag ser det, emellertid inte betyda att undervisningen är anpassad efter dem. De iakttagelser som Öhrn gör är sannolikt riktiga. Min poäng är att man utifrån dessa skulle kunna dra också andra slutsatser. Den uppmärksamhet som pojkarna får skulle till exempel kunna bero på att undervisningen inte är anpassad efter pojkarna utan efter flickorna. Därför måste läraren också ägna en större tid åt pojkarna för att de ska hänga med någorlunda. Man skulle kunna kalla detta för korrigerande uppmärksamhet.

Drömmen om den rena kommunikationen, den föreställning som jag menar driver projektet Tankens Trädgård, innefattar föreställningen om det icke hierarkiska förhållningssättet i skolan. Tankarna kan lätt leda till kulturen i svunna tiders flickskolor, där skolan kunde betraktas som en utvidgning av hemmet. Kyle (1993) menar att man i dessa flickskolor skapade

en unik miljö, som på avgörande punkter skilde sig från folkskola och läroverk:

Idealet var att göra skolan till ett hem utanför hemmet. Det var ju något ganska nytt att familjerna skickade sina döttrar hemifrån varje dag för att fostras av främmande människor. Skolgång för pojkar var en gammal tradition, de hörde s a s till sfären utanför familjen, men flickornas uppfostran hade alltid varit mödrarnas sak. Därför skulle det ge trygghet om skolan blev som en utvidgning av hemmet (s 19).

En litterär genre som kanske mer än någon annan förbinds med just de sökande rörelser eller tendenser Ziehe förbinder med vår postmoderna tid är lyrikgenren.

### *Att skriva dikt i skolan*

En av medlemmarna i projektgruppen för Tankens Trädgård menar att lyriken var "den självklara formen" för ett projekt som Tankens Trädgård. Man kan koncentrera en tanke på ett litet utrymme och fler elever klarar av att skriva dikter än att skriva i annan form, menar hon. Grundtanken är att det är lättare att uttrycka någonting i diktform än i en berättelse.

Ordet "lyrik" kommer från det grekiska ordet "lyra", som i den grekiska litteraturen betecknade dikning avsedd att framföras till ackompanjemang av lyra (Svenskt litteraturllexikon, 1970). Det vi avser med diktning uppstod när visorna senare skrevs för att läsas. I modern teori framhålls att lyrik omedelbart ska gestalta eller presentera en personligt upplevd verklighet:

Det personliga, det inspirerade, det stämningsrika och känslofulla, det förtätade uttrycket och det sångbara är karakteristiska egenskaper hos det lyriska/.../ (s 353)

Espmark (1975) identifierar en huvudlinje i den västerländska lyriken, som utgår från Baudelaire. Denne talade om att översätta det synliga, det ogripbara, drömmen, nerverna, själen. Baudelairens föreställnings övertogs sedan av Verlaine och förvaltades av kommande diktargeneration genom symbolism och expressionism.

Det är intressant att notera att lyriken till sin första upprinnelse är förknippad med en kvinnas språk och erfarenhetsvärld. Den första och kanske största lyrikern i det gamla Grekland var en kvinna, Sapfo (600 f Kr), och ett av de viktigaste ämnena kärlek. Man kan lika lite tänka sig lyrisk diktning utan kärlek som kärlek utan dikt, framhåller Bergsten (1994).



Det är dock en man, Orfeus, som kommit att förkroppsliga lyriken. Orfeus-föreställningen utgör det västerländska diktaridealet (Algulin, 1977). Det betonar diktarens extraordinära funktion som förmedlare av okända dimensioner av tillvaron. Den lyrik som står i Orfeus tecken måste läsas med särskild uppmärksamhet och med hänsyn tagen till de djupare innebörder som finns under den bokstavliga ytan.

Algulin har studerat reträtten från detta diktarideal, som sker under 1900-talet, med särskild betoning på svensk lyrik. Den "orfiska reträtten" kan betecknas som en nedstigning från de höga positioner som diktuppfattningen i den västerländska kulturen tilldelat poeten. Med detta följer att den orfiska diktarrollens vertikala föreställningsvärld transformeras till en horisontell. Dess metafysiska och gudomliga uppfattningsformer förvandlas till inomvärldsliga och medmänskliga. Man kan, menar Algulin, tala om en litterär "demokratiseringsprocess".

Från lärarens och det pedagogiska arbetets horisont kan man ta sin utgångspunkt i olika motiv för att bedriva diktskrivning i skolan. Hall (1989) framhåller tolv skäl för att arbeta med lyrik i skolans lägre årskurser. Till dem hör att poesi understödder och uppmuntrar läs-

ning, liksom förmågan att lyssna, det hjälper också till att skärpa koncentrationen och den muntliga kommunikationen. Lyrik sägs också understödja språkutvecklingen liksom förmågan till känslomässig inlevelse etc.

Av de tolv punkter som Hall lyfter fram har Wolf (1997) extraherat tre "argument" för att arbeta med lyrik i skolan. Det första argumentet kallar han *det funktionella*, instrumentella eller pragmatiska. Det handlar om diktläsning och diktskrivning för att främja språkutvecklingen i allmänhet, mer konkret om att lära sig stava rätt, men också om att lära sig lyssna. Det andra argumentet kallar han *det emancipatoriska*, eller det frigörande argumentet, som handlar om att uttrycka tankar, känslor och åsikter, liksom att utveckla fantasi och känsloliv. Det tredje, slutligen är *litteraturargumentet*, som rör dels formaspekter, dvs. att undersöka innehåll och uppbyggnad, språk och stil, dels om att komma i kontakt med litteraturarvet.

Alla dessa argument ligger väl i linje med det som anges i *Lpf94* som det övergripande syftet med undervisningen i ämnet svenska i den gymnasiala utbildningen (Utbildningsdepartementet) 1994). Det handlar om att eleverna ska öka sin förmåga att tala, läsa och skriva svenska samt öka sina kunskaper om litteraturen.

Om man stannar en stund inför Wolfs "argument" noterar man för det första att det "funktionella argumentet" i detta sammanhang snarare borde kallas det "formella". I Wolfs uppställning handlar diktskrivning med den utgångspunkten om språkträning utifrån ortografiska och delvis genremässiga utgångspunkter, men som jag uppfattar det inte funktionellt, dvs med beaktande av ett för sammanhanget relevant innehåll. Diktskrivning är intressant primärt därför att det ger möjlighet till skrivträning.

Wolfs tre argument kan, som jag ser det, delas in i två kategorier. Det formella argumentet, som jag fortsättningsvis väljer att benämna det, har nära förbindelse med det så kallade "litteraturargumentet", som också rör formella aspekter av skriven text; uppbyggnad, språk och stil etc. Ett önskat möte med litteraturvet ligger inbäddat i detta argument. Om man arbetar med diktskrivning utifrån detta "argument" ger det eleverna anledning att också bekanta sig med de lyriska förebilderna. För båda dessa argument gäller att eleverna primärt ska lära sig utifrån förebilder och regler, dvs att ta in, eller lära sig.

Annorlunda förhåller det sig med det "emancipatoriska argumentet", som kan sägas ha en

annan riktning. Istället för att ta till sig något handlar det om att uttrycka sig, dvs ge ifrån sig något. Samtidigt som de två tidigare behandlade argumenten betonar formella, betonar det emancipatoriska ett innehållsligt perspektiv på diktskrivning.

Att skriva dikt i skolan är en social aktivitet, som kan beskrivas med hjälp av textlingvistik och pragmatisk teori. Under den passande rubriken *Skolestilen som genre* och med den illustrativa underrubriken *med påtvungen penn* försöker (Berge, 1988) utifrån ett pragmatiskt perspektiv blottlägga den aktivitet som döljer sig bakom att skriva text generellt och skolstilar speciellt. Studien fokuserar "atriumstilen" i det norska examenssystemet. Berge anlägger många intressanta perspektiv, som också anknyter till projektet Tankens Trädgård.

En avgörande förutsättning för att en kommunikativ handling ska upplevas som meningsfull är att handlingen inte utförs under tvång, utan av fri vilja, menar Berge. Upplevelsen av att det man gör är meningsfullt är ett villkor för motivationen, som till slut skapar jordmån för intentionen; sändarens önskan och intresse av att kommunicera med andra. Den lärare är naiv, menar han, som tror att eleven först och främst vill förmedla något personligt, viktigt

och meningsfullt till honom. Eleven skriver för att hon eller han måste, inte nödvändigtvis för att han eller hon har lust att skriva.

Eftersom känslan av tvång kan "bedövas" genom att premiera eleven med höga betyg och en möjlig god placering i konkurrensen är det möjligt att pressa fram ett kommunikativt behov. Elever vet att friheten är skenbar och att hoten om sanktioner finns där, för att använda Berges formuleringar. Samtidigt är elever insozialiserade i ett sådant arbetsätt. Därför kan de också gripas av ångest, menar Berge, om läraren ger dem alltför fria tyglar.

Ett annat villkor för att den kommunikativa intentionen ska få utlopp är att den som vill förmedla sig i en kultur uttrycker sig med hjälp av de regler som styr denna kulturs uppfattning om vad som är normalt. Det innebär att elevers mer eller mindre naturliga behov av att meddela sig skriftligt i skolan inordnas under vissa kulturella normer.

I ett mer utvidgat sociokulturellt perspektiv tränar eleverna när de skriver också vissa sociala roller. Att ha kompetens i en skolgenre innebär att eleven också har tränat vissa sociala roller. Utifrån Habermas teleologiska handlingsmodell uppfattas ett handlande som en målinriktad

verksamhet (Habermas, 1996). Genom val och användning av lämpliga medel ingriper det handlande subjektet i världen i syfte att uppnå ett avsett tillstånd.

Habermas ställer två vad han kallar olika typer av sociala handlingar mot varandra: den strategiska och den kommunikativa. Av den strategiska handlingen, först, finns det två varianter: "förtäckt strategiskt handlande", vilket innebär att åtminstone en av deltagarna handlar strategiskt. Det innebär att han döljer för andra att han inte uppfyller villkoren för kommunikativt handlande. Ett annat ord för detta är manipulation. "Systematiskt förvrängd kommunikation" innebär att minst en av deltagarna döljer sitt strategiska handlande.

Det utmärkande för kommunikativa handlingar är att de delaktiga aktörernas handlingar inte koordineras via egocentriska framgångskalkyler utan via uppnåendet av inbördes förståelse. I kommunikativt handlande är deltagarna inte primärt inriktade på egen framgång utan på inbördes förståelse. Den enes kommunikativa handling lyckas bara när den andre accepterar den på ett specifikt sätt. Uppnåendet av inbördes förståelse tycks, menar Habermas, vara ett inneboende telos i det mänskliga språket.

Reglerna för kommunikativ handling är konventionella. En pragmatisk regel är den så kallade "situationsregeln" (Berge, 1988, s 64) Utifrån den regeln kan man säga att skolan utvecklar en egen kommunikationskultur med särskilda regler. För att bli en framgångsrik elev i skolan måste man lära sig att kommunicera i enlighet med regler som gäller för kommunikation i skolan. Anward (1983) lyfter fram fyra regler som han menar styr kommunikationen i skolan. Den första regeln gäller vilka som har rätt att delta i den språkliga kommunikationen, den andra om i vilken ordning man har rätt att yttra sig. Den tredje regeln gäller vad som kan diskuteras och den fjärde den språkliga formen, dvs. hur innehållet ska formuleras.

Skolans språknorm ligger, menar Anward, nära det faktiska språkbruket i brukprosatexter. Det utmärkande för brukprosatexter är att hänsynen till ämnet dominerar över hänsynen till mottagaren, dvs. att meningar, skriftliga såväl som muntliga, ska konstrueras så att man kan ta ställning till dem oberoende av vem som har skrivit dem och vem som skall läsa dem, eller annorlunda uttryckt:

Grunden för den kommunikationsformen är att det innehåll man vill förmedla skall framställas som om det vore oberoende av dem som deltar i kommunikationen (66)

Det innebär att kunskap i skolan inte ska förbindas med personliga erfarenheter. Men, och det är det viktiga i sammanhanget, denna typ av kommunikation skulle kräva att läraren inte utvecklar någon relation med eleverna. Eftersom så är fallet får läraren en dubbelroll och den språkliga kommunikationen blir "dubbelbottnad":

På ett plan kommunicerar man utifrån den erfarenhet som man delar med de andra, men på ett annat plan förväntas man kommunicera utifrån en kunskap som i princip skall vara oberoende av en själv och de andra. (67)

För vissa barn är denna typ av språklig kommunikation svår att genomskåda, menar Anward. Att utgå från att eleven samtidigt ska tillfredsställa regler i atriumstilsetetiken, som Berge uppehåller sig vid, och skriva mottagarevänligt kan leda in eleven i en slags "schizofreni", för att tala med Berge.

Tankens Trädgård representerar ett brott med eller avsteg från denna kommunikationsform. Tvärtom de regler som enligt Anward sägs styra denna norm är det i Tankens Trädgård de personliga erfarenheterna som ska kommuniceras, och underförstått, själva förutsättningen för den rena kommunikation som eftersträvas i projektet.

Anwards iakttagelser aktualiserar den fråga som här också lyfts fram, nämligen om Tankens Trädgårds-kulturen är ett avsteg från det normala, eller ett uttryck för nya kommunikationsnormer som växer fram i dagens skola.

Överfört till projektet Tankens Trädgård är det naturligtvis så att eleverna i gymnasieskolan redan i årskurs ett, eller kanske ännu tidigare, socialiseras in i en vad man kunde kalla en Tankens Trädgård-kultur. Eleverna vet redan innan de inbegrips i projektet vad som förväntas av dem; vilka teman som brukar vara gångbara, vad man förväntas och inte förväntas att skriva om etc.

Frågan gäller mer specifikt vad som är utmärkande för denna kultur. De teman som diktsamlingarna grupperats kring under åren har genomgående varit vida. Trots detta torde det vara uppenbart att de även begränsar. Det finns ämnen man inte skriver om, liksom ämnen man förväntas skriva om. Eftersom Tankens Trädgård också är en del av en kurs utgör naturligtvis produkten, dvs dikten eller dikterna, underlag för betygssättning. Detta torde vara avgörande för flertalet elever och deras deltagande i projektet.

Det finns således presuppositioner i de teman som varje år presenteras för eleverna och som de

i egenskap av medlemmar i en kommunikativ gemenskap tar eller förväntas ta för givna. Det torde finnas elever som väljer att ställa sig utanför denna kultur eller skrivgemenskap. Detta kan också få sitt uttryck i diktens form.

### *Sammanfattning*

De teoretiska perspektiv som här anläggs tar sin utgångspunkt i den "refeodalisering", som enligt Habermas skett i vårt samhälle. Det innebär att gränserna mellan det privata och offentliga blir otydliga. Det privata blir alltmer en del av det offentliga och tvärtom. Konsekvenserna för skolan är dels att, som Ziehe uttrycker det, skolan avkyls, dels att skolan upphettas. För att kompensera den avhumanisering som sker av skolan i vårt samhälle måste lärarna satsa alltmer av sig själva för att arbetet i skolan ska fungera.

Det är i detta sammanhang man kan förstå ett projekt som Tankens Trädgård, som så tydligt bryter med de kommunikationsformer som annars varit gängse i skolan och som Anward menar ligger nära det man kallar bruksprosanormen. Det innebär att inte bara lärarna utan också eleverna förväntas att öppet och oförställt tematisera sina mest personliga tankar och känslor i verksamheter som bedrivs

inom skolans ramar. Det är själva förutsättningen för projektet.

Projektet Tankens Trädgård kan också ses som ett svar på den rädsla som finns i dagens skola för ritualer. I brist på andra ritualer ger projektet en sorts symbolisk ordning åt verksamheten i skolan. I egenskap av rit blir Tankens Trädgård ett självreflexivt projekt till formen; med genren lyrik också till innehållet.

Ett deltagande i Tankens Trädgård har blivit kultur i mer än en mening. Det är något man förväntas delta i. Syskon och kompisar har deltagit och nu förväntas man själv delta. Alternativet att inte delta existerar inte.

Samtidigt som elever således utför en rituell handling utför de också och samtidigt en strategisk handling. De vet att projektet ingår i ett kurssammanhang som också blir bestämmande för betygssättningen i ämnet svenska. Utifrån andra utgångspunkter är eleverna diktskrivning även att betrakta som en kommunikativ handling.

Elever som deltar i projektet Tankens Trädgård utför samtidigt flera olika handlingar i det att de har att ta hänsyn till flera olika tänka mottagare, som påverkar innehåll och kom-

munikationssituation. I skolan är det först och främst lärarna som är mottagare, men också klasskamrater och vänner liksom andra elever. Mottagare blir också en mer anonym publik i de fall eleverna tänker sig att dikterna ska publiceras i den tryckta diktsamlingen.

Den rituella handlingen kan ses i ett större strategiskt sammanhang, eftersom syftet med handlingen är att uppnå höga betyg, som kvalificerar för vidare konkurrens, eller bli publicerad i en diktbok. Målet för lärarens undervisning blir att lära eleverna denna rit.

Det är fullt möjligt att tänka sig den strategiska handlingen Tankens Trädgård ser ut som en kommunikativ handling, samtidigt som den följer vissa rituella regler. Det står inte eleven fritt att skriva vad han vill. Han eller hon måste inordna det som synes vara en kommunikativ handling under etablerade och förutsägbara normer.

I egenskap av expressiva kommunikativa handlingar gestaltar eller presenterar lyriken som genre en personligt upplevd verklighet. Lyriken förmedlar en kunskap som ingenting annat kan förmedla, och är begreppslig enbart på ett intuitivt sätt. Det är med känslans speciella språk som poesin förbinds och ett naturligt

uttryck för känslor eller också att dikt utgör en fusion av upplevelse och reflexion, tillkommen genom en associativ process under det medvetnas nivå – i drömmen om den rena kommunikationen.

### Referenser

- Algulin, Ingemar** (1977). *Den orfiska reträtten. Studier i svensk 40-talslyrik och dess litterära bakgrund* (diss), Stockholm Studies of Literature, Stockholm 1977.
- Anward, Jan** (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Förlag.
- Berge, Kjell Lars** (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Lillehammer 1988.
- Bergsten, Staffan** (1994). *Lyrkläsarens handbok*. Lund: Studentlitteratur, s 162.
- Cameron, Deborah** (1985). "Beyond Alienation" (134-161), *Feminism & Linguistic Theory*, London: The MacMillan Press Ltd
- Espmark, Kjell** (1975): *Att översätta själen. En huvudlinje i modern poesi från Baudelaire till surrealismen*. Stockholm: Norstedts
- Giddens, Anthony** (1992), "Intimitet som demokrati" (s 159-174), i *Intimitetens omvandling. Sexualitet, kärlek och erotik i det moderna samhället*, Nya Doxa, 1992, s 162.
- Giddens, Anthony** (1999): *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos
- Habermas, Jürgen** (1996). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg.
- Habermas, Jürgen** (1998): *Borgerlig offentlighet. Kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället*. Lund: Arkiv moderna klassiker.
- Hall, Linda** (1989). *Poetry for Life. A Practical Guide to Teaching Poetry in the Primary School*. London: Cassell Educational Limited.
- Kapferer, Bruce** (1984): "The Ritual Process and the Problem of Reflexivity in Sinhalese Demon Exorcisms", i John J. MacAloon (ed) (1984): *Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Toward a Theory of Cultural*

*Performance*. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.

**Kyle, Gunhild** (1993). "Kvinnobildning i historiskt perspektiv", i Ann-Marie Laginder (red), *Kvinnor och pedagogisk praktik – erfarenheter inom universitet och folkbildning*. Göteborg: Nordens folkliga akademi

**Mac Aloon, John J** (1984): "Introduction: Cultural Performances, Culture Theory" (p 1-15), i John J. MacAloon (ed) (1984): *Rite, Drama, Festival, Spectacle. Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance*. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.

**Negt, Oskar & Alexander Kluge** (1972/1993). *Public sphere and experience. Toward an Analysis of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere*, Minneapolis & London: University of Minnesota Press.

Statens kulturråd (2001). *Kulturbarometern 2000*, Stockholm.

*Svenskt litteraturrexikon* (1970). andra utvidgade upplagan, Lund.

Tankens Trädgård (2000). *Tvåtusen tonårstankar*. Skellefteå.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det frivilliga skolväsendet*.

**Wolf, Lars** (1997) *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*, Lund 1997.

**Ziehe, Thomas** (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag

**Öhrn, Elisabet** (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Acta Universitatis Gothoburgensis (diss), Göteborg Studies in Educational Sciences 77, Göteborg.





# Hvad fortæller flæskestegen?

– en læsning af Helle Helles novelle *Tilflyttere*

Anne-Marie Vestergaard

## Indledning

Jeg skriver på en ph.d.-afhandling om udvalgte danske prosatekster af forfattere der har haft deres debut i 1990erne. Jeg er interesseret i at beskrive det jeg kalder narrativitetsformer, forskellige måder at fortælle på i litterær form. Narrativitet har været relativt upåagtet i den litterære kritik, og i debatten om den nyeste litteratur. Det er min tese at det fortællende element er overordentlig vigtigt i meget af den yngre danske litteratur, selvom teksterne ikke ligner traditionel realisme. Narrativitet er et hot emne i den danske uddannelsesverden, og jeg håber at mine litterære analyser kan kædes sammen med en overordnet tematik omkring narrativitet og identitetsdannelse. I mit arbejde ligger der naturligvis også et didaktisk sigte, som jeg vil antyde i slutningen af artiklen. I tilslutning til afhandlingen planlægger jeg at skrive en undervisningsbog til gymnasiet. Jeg vil gennemgå Helle Helles novelle *Tilflyttere*, fra samlingen *Biler og dyr* fra 2000. Jeg læser teksten som en narrativ tekst, hvilket jeg med-

giver er en noget vag genrebetegnelse, men den eksplicite genrebetegnelse "novelle" er med til at bestemme min narrative læseforventning. De teoretikere jeg bringer på banen er Peter Brooks og Mark Turner.

## En kort præsentation af teksten

Teksten *Tilflyttere* er fortalt i tredje person, med synsvinkel hos den kvindelige hovedperson. Starten af teksten er en banal hverdagssituation: en rustvogn med begravelsesfølge kommer forbi en kvinde, Nina, der er ved at hænge tøj til tørre i sin have. Hun ser frem til at have fri et par dage sammen med sin mand, Jesper, der lige er kommet hjem fra krævende arbejde. Det ydre handlingsforløb er da summarisk som følger:

Nina modtager en pakke frysekød til en nabokone hun som nytillflyttet endnu ikke har mødt. Da Nina kommer tilbage fra madindkøb, er Jesper ved at spise sen morgenmad med pølser fra frysepakken. Hun deler måltidet med ham.

De læser dødsannonce for nabokonen. Senere på dagen får de kvalme og diskuterer om pølserne eller noget andet mad har været dårligt. Nina besøger enkemanden og forklarer sagen om den modtagne pakke. Både Nina og Jesper får opkastninger og diarré den følgende nat. Pakken bliver hentet dagen efter af enkemanden og en slægtning. Parret får en flæskesteg fra pakken som tak for hjælpen og bliver budt velkommen i kvarteret. Nina og Jesper er ved at komme sig igen. Nina går ud til udhuset for at lægge den modtagne steg tilbage i fryseren.

Den typiske Helleske hverdagstone er forførende og kan lede en til at tro at den minimalistiske<sup>1</sup> fortælling i og for sig er pointeløs. Det strukturerede handlingsforløb er intrigeløst og ligner snarere anekdoten. Tiden står stille, og historien ender hvor den startede.

#### *At læse efter plottet*

Litteraturteoretikeren Peter Brooks giver i værket *Reading for the Plot*<sup>2</sup> (1984) et meget spændende bud på den narrative teksts egenart. Hans læsebegreb er dynamisk og fokuserer på interaktionen mellem den fortællende tekst og læseren. Læser man *Tilflyttere* Brooksk, efter plottet, og det lægger teksten i allerhøjeste grad op til, vil man imidlertid se at teksten langt fra

er pointeløs. Peter Brooks taler i *Reading for the Plot* om detektivhistorien som den emblematiske plottekst, hvor læseren skal fylde huller ud og få svar på kriminalgåden til sidst: *"Plot, once again, is the active interpretive work of discourse on story"* (Brooks, s. 27). Diskursens fortolkende arbejde med historien, hvilket måske omtrentligt svarer til fortællestemmens udgave af den tilgrundliggende historie. Den knappe, neutrale fortællestil inviterer da også til en "sporhunde-læsning", hvor alt mistænkeligt kan undersøges af den opmærksomme læser. Læsningen bliver en dynamisk proces, hvor meningen forsøges afdækket. Hvad er plottet? Tekstens start er mystisk nok:

*"Rustvognen drejede om hjørnet, da hun bøjede sig efter et par trusser i vaskebaljen. Tørresnoren sad højt oppe. Hun måtte stå på tæer for at nå. Hun fastgjorde trusserne med to klemmer, netop som følget begyndte at passere haven." (s. 51)*

Det er besynderligt at Nina har svært ved at nå tørresnoren. Herefter følger den nøgterne oplysning:

*"Trusserne var mørkeblå" (s. 51)*

Nina (hendes navn afsløres først efter tre sider) venter med at hænge mere undertøj op til hele det lange følge er gået forbi, hun nikker

tilbage til flere af de forbigående. Afsnittet slutter med:

*“Så hængte hun trusserne op og bøjede sig efter en bh og hængte den op.” (s. 51)*

Læseren stiller spørgsmålet om hvem den døde er, og hvilken relation der var mellem denne og Nina. Det skal bemærkes at hele novellen består af afsnit med markeret mellemrum, de er af skiftende længde, og at hele teksten er på knap 9 sider. Denne start lægger op til læsning med fordobling, for tingene betyder altid noget symbolsk ifølge en klassisk, litterær skoling. Oplysningen om trussernes farve virker dog umotiveret – og lettere komisk – men samtidig må det vække mistanke at det er kvindeundertøj og ikke blot “tøj” der hænges op. Med bhen pointeres den (mulige) seksuelle konnotation. Samtidig kan disse detaljer siges at afspejle Ninas hverdagsbevidsthed: At hænge undertøj til tørre er ublufærdigt og upassende i forhold til et forbigående begravelsesoptog – heldigvis er de ophængte trusser mørkeblå, en ufarlig farve, forstår læseren nu. Her er altså tekstlige elementer der både kan være litterære signaler til læseren og som kan afspejle den fiktive persons adfærd. Der lægges derfor måske op til en tematisk læsning, til en fortælling der drejer sig om død og seksualitet, intet mindre.

Men det er næsten for oplagt. En læsning afsnit for afsnit kan afdække den plotdynamik som teksten opererer med, og vise hvordan teksten lige fra denne start appellerer til læserens symboliserende deltagelse.

I det følgende afsnit (s. 51–52) forsøger Nina forgæves at koncentrere sig om at læse. Hvad der optager hendes sind får læseren ikke at vide. Jesper er ikke vågnet endnu. De kan se frem til at holde fri sammen i et par dage, og hermed får episoden med undertøjet en ”prosa-isk” forklaring, der er nok en forventning om ægteskabeligt samvær.

I næste afsnit (s. 52) får Nina dels lokalavisen, dels den pakke frysekød som var tiltænkt nabokonen. Lokalavisen vil vise sig at indeholde nyheden om dennes død, og Nina er her reelt stedfortræder for en død person, men hun ved det ikke endnu: *“...hun kvitterede på vegne af Lone Larsen”* (s. 52). Hun modtager dødt kød til en død person, men er sikkert selv vital og længselsfuld. Først her får læseren at vide at parret kun har været i kvarteret i en uge, og man kan gisne om familieplaner for den nære fremtid.

I det næste afsnit (s. 52–53) er pakken udsat for sol, og hun skubber den ind i skyggen. Den

livgivende sol truer med at fordærve madvarerne. *“Hun gik rundt i haven og talte påskeliljer og tulipaner”* (s. 52): Det er altså forår, og det erotiske aspekt understreges af blomstersymbolikken, men det prosaiske er også med i billedet fordi blomsterne tælles på nøgtern vis. *“På et tidspunkt var det, som om noget bevægede sig i forhaven”* (s. 52–53): Er der liv hos naboen? Eller et genfærd? Der er dog ingen der lukker op. *“Der stod en stor kurv med kartofler foran garageporten”* (s. 53). Hvor der er mad, er der liv. Konklusionen for læseren og for Nina må være at der er nogen i huset. Aner Nina hermed at Lone Larsen er død? Eller er det læseren der overfortolker?

I næste afsnit (s. 53) åbner Nina pakken og lægger alle kødvarerne i sin egen fryser. Hun lægger praktisk registrerende mærke til de forskellige ting:

*“...der var hakket kød, mørbrad, medisterpølse, flæskesteg, pølser, oksebøffer og rullesteg, gullaschkød, bryststykker og fire poularder. Umiddelbart så der ud til at være til mere end en måneds forbrug.”* (s. 53)

Derefter går hun i bad, og det poetiske, længselsfulde kan tage over igen:

*“Hun lå i badekarret, himlen var stærkt blå bag det tilduggede vindue”* (s. 53)

Og man bliver indirekte mindet om hendes forventning om ægteskabeligt samvær.

Næste afsnit (s. 53) er ultrakort. Nina køber aftensmad. Fisk, ikke kød. Er kød blevet uappetitligt for hende? Cremeboller til kaffen, der skal være lidt ekstra til fridagen.

I næste afsnit (s. 53–54) kommer Jesper ind i billedet: *“Da hun kom hjem, var der røg i køkkenet.”* Med det lidt komiske anslag introduceres den grådigt spisende ægtemand, der også er sulten efter sin kone: *“Han rakte ud efter hende, da hun kom ind”* (s. 53) Jesper har ketchup i mundvigen og tilbyder Nina at dele måltidet med ham. Nina påpeger roligt at det er Lone Larsens pølser han er ved at spise. Jesper ved ikke hvem det er, svaret kommer i næste afsnit.

I det næste, lange, afsnit (s. 54–55) har man på sin vis et knudepunkt i teksten, idet tingene fortættes. Mand og kone deler måltidet og finder sammen i snusfornuften: Nabokonen skal have sin pakke og en erstatning for de spiste pølser. Samtidig betones det erotiske:

*“Hun kørte pegefingern gennem en rest ketchup på tallerkenen. – Hvor er det dejligt, vi har fri, sagde hun og stak fingeren i munden.” (s. 54)*

Efter denne symbolske forening mellem mand og kone kommer chokket: De læser dødsannonce for Lone Larsen, yngre kvinde der efterlader sig en mand og tre børn. Nina fortæller om begravelsesoptøget, Jesper slår koldt vand i blodet, de bor jo ved siden af en kirke, det kan ikke være et varsel. Nina er dog urolig, og tænker måske på det mærkelige i at have spist kød som var tiltænkt en død person:

*“Bare det ikke er et dårligt tegn, sagde hun” (s. 55)*

Jesper beroliger hende og spørger uanfægtet til cremebollerne. Han er endnu ikke mærket af døden, som Nina, der har været i berøring med den på flere planer.

I næste afsnit (s. 55–56) kommer den “anti-begivenhed”<sup>4</sup> der kaster lys på den intrikate sammenhæng mellem mad, sex og død i novellen: Nina og Jesper får kvalme og opkastningsfornemmelser. Nu er Jesper bange for at pølserne var fordærvede. Læseren spørger sig selv om pakken alligevel stod for længe i solen. Nina afviser Jespers bekymring. Men cremebollerne

stod ikke på køl i forretningen, viser det sig. En beroligende, naturlig forklaring på et maveonde, der derfor ikke kan have en overnaturlig forklaring (onde kræfter, dæmoner etc.). Teksten står og vipper mellem det let komiske – en hysterisk reaktion på tilfældige hændelser – og det tragiske fordi nabokonens meningsløse død uvægerligt kaster skygger ind over det unge pars idyl. Og hvad døde hun egentlig af? Læseren får ikke svar, og uhyggen kan brede sig.

I næste afsnit (s. 56–59), novellens længste, møder parret for første gang den afdødes familie. Nina går først en tur, hun passerer en legeplads, hvilket jo giver associationer til børn. Hun har stadig kvalme og mærker et stik i maven. Læseren kan få den tanke at hun er gravid, måske ved hun det allerede. Måske er hun bange for at abortere. Hun går ind i nabohaven da hun hører stemmer derfra. To store fægtende drenge, sønner af huset, gør hende svimmel. De virker ikke specielt sørgende. Hun når ind til køkkenet – igen en reference til mad og næring – og møder her enkemanden og tre kvindelige slægtninge. En af disse står og piller æg – et frugtbarhedssymbol? Hun er “kraftig”, frodig. Lugten af æg forstærker Ninas kvalme. Efter at have forklaret episoden med frysepakken trækker Nina sig tilbage. På vejen ud krydser hun de stadig fægtende drenge, men vil ikke se på

dem. Læseren undrer sig: Var Lone Larsens død en lettelse for omgivelserne? Var hun psykisk ustabil, en dårlig mor? Var det selvmord? Nina styrter hjem og kaster voldsomt op. Efter en nat hvor både Nina og Jesper er syge, kommer de op igen næste dag og tager imod enkemanden og den kraftige kvinde. Enkemanden insisterer på at give dem en flæskesteg som tak for hjælpen, og de bliver budt velkommen i kvarteret. Den famøse frysepakke er ude af huset, men de står tilbage med en tvetydig velkomstgave.

I novellens sidste afsnit (s. 59) står Nina med stegen og ser naboerne gå hjem, Jesper lægger armen om hende og minder hende om at hun har glemt at tage sit undertøj ned fra tørresnoeren. Deres samliv kan blive genoptaget. De bliver enige om at "pøselånet" ikke betyder noget, naboerne er nok ligeglade, midt i sorgen. De er langsomt ved at komme sig og får øje på hinanden igen. De går ind i huset og lukker døren. Med det afsluttende "*Hun kom ud for at lægge flæskestegen tilbage i fryseren.*" (s.59) lukkes det sidste ubehagelige kød ude af parforholdsidyllen. Læseren kan fortolke det som en fortrængning, men det kan også siges at være logisk i fortællestrukturen: Den direkte konfrontation med døden er overstået. Det døde kød må vige pladsen for det levende, pulserende menneskekød.

### *Det banale og det betydningsfulde*

Det summariske gennemløb på det kausale handlingsplan og denne gennemgang afsnit for afsnit viser at den strukturerede handling i Tilflyttere er kompleks, trods det enkle i de formelle fortælleforhold, og at det dybt banale hændelsesforløb i novellen har en klangbund af noget højdramatisk. Det er de store emner der er på færde, kærlighed, forplantning og truende død, men de er indfoldet i det trivielle og upåfaldende. Forholdet mellem det banale og det betydningsfulde i den narrative struktur kan antydes med følgende overskrifter:

Start- og slutpunkt på det trivielle plan: Nina hænger tøj til tørre – Nina lægger kød i fryseren. Start- og slutpunkt på det meningsfulde, symboliserbare plan: Nina hænger sit undertøj op – Nina lægger madvaren fra den døde kvinde væk.

Teksten opererer mellem de to niveauer, som antydet, men man kan ikke sige at der medieres mellem det konkrete og det almene, som en mere traditionel novelle ville gøre det<sup>5 6</sup>. Peter Brooks læser i *Reading for the Plot* Freud litterært og litteraturen freudiansk, og han forklarer plottet og den narrative tekst som en spænding mellem livs- og dødsdrift. På den måde forklarer han

det strukturerende forhold mellem metonymi, betydningsforskydning, og metafor:

*"The organism must live in order to die in the proper manner, to die the right death. One must have the arabesque of plot in order to reach the end. One must have metonymy in order to reach metaphor."* (Brooks, s. 107)

Den dynamiske læsning af *Tilflyttere*, hvor læseren i en totaliserende bevægelse får det metonymiske arbejde med teksten til at pege hen imod en samlet metafor, en form for helmening, støder på modstand. For med parrets tilbagevenden til den helt private verden lukker teksten sig alligevel om sig selv. Løftet om en plotmæssig "opklaring" eller en slutning der kaster lys over forløbet indfries ikke. Der har været en læsedynamik i teksten, en masse elementer som læseren har kunnet arbejde med, men teksten afføder hele tiden nye spørgsmål, fx: Hvordan er Ninas og Jespers forhold? Er der børn på vej? Hvad døde nabokonen af? Og lige så pludseligt og tilsyneladende tilfældigt læseren blev draget ind i det fiktive univers, lige så brat bliver hun smidt af igen. Jeg har med Brooks forfulgt diskursens arbejde med historien, men historien under det fortalte kan alligevel ikke afdækkes. Som nævnt i starten er den tematiske læsning om død og seksualitet

næsten for oplagt, men omvendt kan man sige med Brooks at relationen mellem de to emner bliver overtydelig i *Tilflyttere*. Brooks' teoretiseringen over den narrative tekst i *Reading for the Plot* lægger op til en integrerende læsning. Narrativen har historiske rødder, hvor form og indhold spejler hinanden. Han advokerer for en samtænkning af det tematiske, livsdrift, begær og ambitioner i mange facetter, især i romanens store århundrede, med fortællestrukturen i den tekstform han under ét kalder "the narrative". Han anerkender at der også findes plotstruktur i nyere, mere eksperimenterende tekster, eller at læseren ligefrem skal bygge plottet op selv, fx i den franske *nouveau roman*.

I *Tilflyttere* er det derimod en meningstilskrivning der skal etableres i det øjeblik hvor plotlæsningen i den dynamiske, brookske forstand bryder sammen. Min gennemgang af teksten afsnit for afsnit har gjort det tydeligt hvordan forfatteren gør brug af velkendte plotelementer og samtidig vanskeliggør den dynamiske, "målorienterede" læsemåde. Jo længere læsningen er nået, jo tættere på tekstens slutning man kommer, jo flere spørgsmål hober der sig op. Ligesom døden kaster en skygge over det unge par, kaster "anti-plottet" en skygge over teksten som narration.



### *Bevidstheden er litterær*

Kognitionsforskeren Mark Turner argumenterer i bogen *The Literary Mind* (1996) for at bevidstheden arbejder på en litterær, billedlig måde. Dels genkender og udfører mennesker små spatielle historier hele tiden, fx at skænke kaffe. Omverdensperception og handledygtighed grunder sig på denne evne til aktivt og passivt at beherske historier. Oplevelser er så at sige historier. Dels foregår betydningstilskrivning på en narrativ, billedlig måde. Det narrative og kroppen hænger sammen, og den narrative forestillingsevne er et resultat af på den ene side menneskeheden evolutionære fortid, og på den anden side en nødvendig, personlig erfaring fra den tidligste barndom. Vi projicerer historier over på andre historier konstant, både når vi perciperer og når vi artikulerer os sprogligt. Ifølge Turner forstår vi begivenheder narrativt, som havende en indre struktur. Begivenheder forstås som handlinger med aktører, fx "*Tidevandsbølgen fejede sommerhusområdet væk*"<sup>8</sup>. Vi tænker kausalitet og handlingsstruktur ind i mere eller mindre banale foreteelser. Derfor mener Turner at litteraturen henter sine redskaber fra hverdagsbevidstheden, og at de litterære virkemidler bygger på bevidsthedens narrative indretning.

Med inspiration fra Turner kan man hævde at de små afsnit i novellen *Tilflyttere* er "mini-narrativer" i deres egen ret, og det er da læserens opgave at "kitte" dem sammen til en længere historie. Helle Helle trækker således på hverdagsbevidstheden, på det hverdagsregister som vi alle er i besiddelse af. De små narrativer kan ligne hverdagsbevidsthedens måde at skabe betydning på ved hjælp af det narrative, idet ganske korte forløb bliver meningsfulde for den perciperende bevidsthed. Sekvenser opleves som narrative forløb ifølge Mark Turner. Overfører vi vores hverdagstænkning til den fiktive historie, må det medføre at Nina skaber betydning på en analog måde, fortløbende og i små bidder. Et medlevende læseforløb kan give mulige bud på hvilken proces hun gennemløber. Gennemgangen afsnit for afsnit har antydning af vigtige momenter i denne proces. Parallelt hermed skal læseren forsøge at skabe betydning i teksten som helhed, læse symboliserende. Er fortællingen som litterær tekst meningsfuld? På grund af den bratte slutning må svaret blive både ja og nej. Med brug af Mark Turners kognitionsteori kan man hævde at teksten, qua den måde den inddrager læserens hverdagsregister på, peger på de fiktive personers hverdagstænkning. Men paradoksalt nok er personernes tanker og følelser utilgængelige, ligesom de ikke på noget tidspunkt demonstrerer et sprogligt artikuleret

refleksionsniveau. Læseren bringes til at tro at personerne tænker symboliserende, idet deres hverdagsperception indgår i et fortløbende forsøg på skabe mening i deres liv. De prøver vist nok at tillægge begivenheder aktører, at gøre dem til handlingshistorier. Der er måske kræfter på spil, en trussel om død og ødelæggelse i forhold til deres villaidyl. De kræfter kan være ydre eller indre. Personerne synes, trods deres snusfornuft, ikke at være helt rolige til sidst, ligesom læseren gerne vil have svar på gåden. Personerne opfatter vist nok tingene symbolsk, men hvornår og hvordan giver teksten ikke svar på. Læseren svinger mellem at læse symbolsk og konkret, fordi den minimalistiske fortællestil tilskynder til det. Tekstens dobbeltgreb er at aktivere dels en symboliserende, litterær læsemåde, dels en medlevende læsemåde der stræber efter at læse narrativt samtidig med personerne. Det er en speciel dobbeltbundethed og i og for sig et skisma.

### *Hvad tænker læseren?*

Den litterære form, af nogle kaldt minimalisme, den tilsyneladende pointeløse, uaffekterede måde at skildre voldsomme begivenheder og hverdagsliv på<sup>9</sup>, kan siges at være en form der stiliserer en kontinuerlig narrativitet. Dette sker vel at mærke i en tekst der ikke på noget

tidspunkt eksplicit beskriver tanker og følelser hos personerne. Det er læseren der skal forsøge at finde den røde tråd i teksten, se den intention der bag om personerne på en eller anden måde afsætter en fortælling, på trods af det uafgørlige og det processuelle. Forfatteren har bevidst udeladt en masse ting i teksten, men læseren har besvær med at udfylde hullerne<sup>10</sup>. Det interessante bliver da at forsøge at indkredse forfatterens mening<sup>11</sup> med at inddrage læseren på en så radikal måde. Det er næsten læserens mange spørgsmål der bliver det strukturerende princip i teksten.

Brugen af Brooks og Turner kan hjælpe til at belyse tekstens komplekse struktur. Læseren forsøger af skabe mening ud af det læste, at sætte punktum, men sidder som nævnt tilbage med en bunke ubesvarede spørgsmål. Og for hver læsning bliver tingene mere og mere spegede, uklare. Forløb og stilstand er da ikke absolutte modsætninger, for i det stillestående gemmer sig små forløb, og i forløbene sker der måske ingenting<sup>12</sup>. Men de pludselige, umotiverede brud er en stadig mulighed, i novellen udkrystalliseret på handlingsplanet i en yngre kvindes død. Trods det lidt komiske i Ninas og Jespers maveonde vil der stadig være en stemning af uhygge i teksten. Døden, livets ophør, kan da forstås symbolsk: alting kan høre op i morgen.

Det unge pars nye tilværelse, de er tilflyttere i kvarteret, har måske ikke mange udsigter: abort, skilsmisse, sygdom, alt kan ske. Starten på tilværelsesplanet, på personernes plan, er foldet ind i en narration der som allerede beskrevet hiver læseren ind på en "tilfældig" måde for at smide hende af igen temmelig brat og pludseligt. Det vil sige at det unge pars livsprojekt træder frem i negativ. På læseplanet ligger urhistorien "ungt par etablerer sig", med alle dens dramatiske muligheder, gemt i den dybt banale, episodiske skildring. Den er virksom på de fiktive personers plan ("*Bare det ikke er et dårligt tegn, sagde hun*" (s. 55)), og den er det ligeledes på det læsemæssige fortolkningsplan, men urhistoriens kraft manifesterer sig først på et sent tidspunkt. Den kommer til at kaste lys tilbage på det trivielle. På et overordnet plan kommer formen, det lille udsnit af et hverdagsliv, hvor der under det upåfaldende gemmer sig en dybde af både muligheder og trusler, til at afspejle en uopløselig dobbelthed af det processuelle og af ophøret.

#### *Fortællingens væv*

Det ligner meta-narrativitet à la Brooks med dens insisteren på en dobbelthed af, og et samspil mellem, liv og død. Men det er alligevel noget andet, nemlig liv som cirkularitet og død som

pludseligt ophør. Liv og død hænger ikke længere organisk sammen, som i Brooks' freudianiske forståelse. Hvor narrativen hos Brooks som paradigme, og på et metaplan som livsdriften, har længslen mod slutningen, dødsinstinktet, som noget iboende, har Tilflyttere i den forståelse en anti-narrativ struktur, hvor man hele tiden bliver kastet tilbage i teksten. Efter endt læsning vender man tilbage for at få svar på spørgsmålene. Læsningen kører i ring. Stilstanden, det processuelle, bliver det dominerende, og slutningen, ophøret en virtualitet. Døden er der pr. stedfortræder: rustvogn, dødt kød, maveonde etc., men hvad den betyder symbolsk i historien om det unge par kan ikke afgøres, jf. læsehypoteser om fx parforholdets tilstand og graviditet.

Brooks anerkender det fiktive plots dobbelthed af slutning og ny begyndelse, og skriver i sin gennemgang af Freuds "mesterplot":

*"It is the role of fictional plots to impose an end which yet suggests a return, a new beginning: a rereading. Any narrative, that is, wants at its end to refer us back to its middle, to the web of the text: to recapture us in its doomed energies."* (Brooks, s. 109–110):

Dette minder jo om Barthes' tekstbegreb i essayet "La Mort de l'auteur", altså teksten opfattet som et væv, hvis struktur læseren aktivt skal forfølge<sup>13</sup>. Det er imidlertid de tekstlige energier, analoge med psykiske energier, der er Brooks' fokus. Brooks mener at den gode narrative tekst læses flere gange og kan fortolkes og genfortolkes. De narrative energier er produktive. I *Tilflyttere* er tekstens midte snarere at ligne med et sammenfiltret garnnøgle eller et sort hul som energierne bliver oplugt i. Historien under eller bagved fortællingen er og bliver utilgængelig.

Med hensyn til det banale, til ting, detaljer og situationer i denne tekst, kan det hævdes at de både kan opfattes som konkrete, som noget enkeltstående, og de kan lades med betydning. Det er derfor fortolkningsprocessen hele tiden udfordres, som antydning i gennemgangen af afsnittene. Hos Helle Helle er muligheden for overfortolkning altid til stede, ligesom "underfortolkningen" er det. Læseren bliver derfor kastet tilbage på sin egen læsemåde eller forholdsmåde. Hun vil svinge mellem en medlevende læsemåde og en symboliserende do. Man kan med Turner gisne om at den forholdsmåde ligner et almindeligt vilkår for narrativ erkendelse. Det medlevende og det symboliserede vil i den optik være to sider af samme sag. Den

Brookske "anticiperende af retrospektionen", den narrative teksts implicite løfte om en slutning der kan kaste et forklarende lys tilbage på handlingsforløbet, må vige pladsen for en meningsstilskrivning i momentet. Spørgsmålet er om personerne til sidst i historien sidder tilbage med den samme fornemmelse af uro som læseren! Måske har læseren "arvet" den uhyggefølelse som personerne endelig har fået rystet af sig. Disse "crossovers" mellem personernes formodede bevidsthedsniveau og læserens faktiske bevidsthedsniveau er symptomatiske for tekstens måde at virke på, for dens raffinerede måde at inddrage læseren på. Personerne i teksten har dog ikke nået en form for intellektuel erkendelse, eller er blevet bevidste og reflekterede i forhold til det oplevede forløb. Til gengæld er læseren blevet bevidst om sin egen læsemåde, om dens grænser og muligheder. Og om denne læsemådes forbundethed dels med en litterær, narrativ forventning, dels med erkendelsesprocesser i al almindelighed.

### *Læseren i et krydsfelt*

Den kombinerede brug af Brooks og Turner på *Tilflyttere* viser sig frugtbar. Med de teoretiske briller kan man undersøge *Tilflytteres* karakteristiske måde at indskrive læseren på. Det er min tese at den fortolkende læser befinder sig

i et krydsfelt af hverdagsbevidsthed og litterær narrativitet. Meningen med teksten er blandt andet at gøre læseren bevidst om at dette krydsfelt sætter rammen for læsning og fortolkning. Det drilske består da i at den narrative "erkendelsessult", som man under læsningen bliver bevidst om som værende både ens egen private erkendelsesmodus og en litterær kompetence som teksten appellerer til, på én og samme tid åbner teksten og gør den gådefuld. Narrativ erkendelse og litterær narrativitet bliver tydelige som værende indbyrdes forbundne størrelser. Samtidig ekspliciterer teksten at de befinder sig på forskellige niveauer. Tricket består i de talrige udeladelser og den virtuelle, eller fraværende, historie bag narrationen. Læseren bliver meget bevidst om sin hverdagstænkning, men forholdes oplysninger om personernes tanker. Hverken den prosaiske, medlevende læsning eller den litterære kan alene yde teksten retfærdighed. Den prosaiske medfører at læseren overfortolker og fremsætter uholdbare påstande om personernes tanker og følelser, den litterære at alt i teksten bliver til symboler uden forankring i konkret, levet liv.

### *Mellem punkt og forløb*

På et principielt plan må det gælde at med Turner alene som læseguide gøres alle punktuelle tekstoplevelser til meningsfulde historier for læseren, og med Brooks alene som læseguide gøres alle konkrete ting i teksten målrettede i forhold til en helhedsnarration. Teksten *Tilflyttere* gør netop en dyd ud af dobbeltheden punkt og forløb. Og læseren bliver bevidst om både den dynamiske forståelsesproces og muligheden for det man modsigelsesfyldt kan kalde en momentan, narrativ erkendelse. Denne erkendelse i situationen har de fiktive personer måske i det sidste afsnit, og det de gør oplever de måske som meningsgivende i forhold til deres livssituation: "*Hun kom ud for at lægge flæskestegen tilbage i fryseren*" (s.59). Læseren bliver left in the dark, som nævnt, men teksten har peget på muligheden af narrativ erkendelse, både kognitivt og eksistentielt, i det fiktive univers, qua den måde teksten har aktiveret læserens eget narrative beredskab i tolkningsarbejdet. Læseren er lige ved at overføre sin egen narrative attitude på personerne, og med god grund, så teksten dog kan "lukkes" på en måde. Teksten kan i den optik siges at være en "hypotesegenerator", hvilket den hyppige brug af ordene "nok", "vist nok" og "måske" i min gennemgang er med til at indikere.

### *Konklusion – med ultrakort didaktisk udblik*

Vi har at gøre med en meget speciel indskrivning af læseren i *Tilflyttere*. Den litterære eller skolede læser og den spontane, identifikatoriske læser kan mødes i arbejdet med teksten. Den medlevende læsning bliver relevant på en helt ny måde i den litterære samtale<sup>14</sup> om novellen, men de fiktive personers på sæt og vis hemmelige bevidsthedsliv udgør samtidig en besværlig hindring for en tekstligt funderet fortolkning. Her er jo ikke den stiliserede tankeverden, den synsvinkel på en omgivende virkelighed, som så megen fiktionslitteratur er bygget op omkring. Den type tekster udgør en stor del af tekstmængden i gymnasiet og indeholder både potentialer og faldgruber<sup>15</sup>. Men hvad fortælles der egentlig i Helle Helles mærkelige novelle? I det spørgsmål ligger der en didaktisk udfordring – og mange spændende muligheder for litteraturundervisningen!

### *(Footnotes)*

- <sup>1</sup> Minimalisme er et vidt begreb, men det er blevet brugt flittigt om halvfemserforfattere som Christina Hesselholdt, Helle Helle og Simon Fruelund, der skriver i et nedbarberet sprog og afstår fra psykologiske forklaringer. Om halvfemserminimalisme i en større litterær og kunstnerisk sammenhæng, se tema i Litteraturmagasinet *Standart*, maj–august 1998
- <sup>2</sup> *Reading for the Plot – Design and Intention in Narrative*, 1984.
- <sup>3</sup> Jeg medgiver at ordet "prosaisk" kan være forvirrende i sammenhængen, men jeg bruger det i artiklen til at betegne det som er enkelt og gennemskueligt i en dagligdags optik, i modsætning til det litterært symbolske.
- <sup>4</sup> Om begivenheden som det centrale for novellegenren, se bl.a. Lars Arilds genrebestemmelse i artiklen "To verdner – En introduktion til novellegenren" i *Palmehaven*, 1992.
- <sup>5</sup> Novelleteori er et mangefacetteret område, se Marie Lund: *Novellen – Struktur, historie og analyse* (1997).
- <sup>6</sup> Et kontrasterende eksempel, som jeg vil kalde en traditionel, realistisk novelle, kan være Anders Bodelsens *Det lyse rum* (1965), hvor historien om en ung drengs rejse og udvikling formidler et udsagn om almenmenneskelige vilkår for løsrivelse og voksenidentitet.
- <sup>7</sup> *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*, 1996.
- <sup>8</sup> Citeret fra den danske udgave *Den litterære bevidsthed – En kognitiv teori om tankens og sprogets oprindelse* (2000), s. 51.
- <sup>9</sup> Jeg er her inspireret af Karin Knudsens præsentation af amerikansk minimalisme i firserne i artiklen "Minimalisme – en introduktion" i *Passage*, 11/12, 1992.

- <sup>10</sup> Jf. Wolfgang Iser's berømte "Leerstellen", tomme pladser, som giver plads til læserens medskabende deltagelse, i *Der Akt des Lesens*, 1976.
- <sup>11</sup> Jeg mener at det er en umulighed at læse litterære tekster anti-intentionelt. Se Jerry Levinson: *Pleasure of Aesthetics*, 1996, hvor han taler for hypotetisk eller konstruktiv intentionalisme som værende styrende for læsningen af et æstetisk værk. Den læsestrategi er vel at mærke uafhængig af en rekurs til faktiske intentioner hos forfatteren.
- <sup>12</sup> Denne dobbelthed af forløb og stilstand er et træk hos flere halvfemserforfattere, se fx Christina Hesselholdts roman *Hovedstolen* (1998) og Katrine Marie Guldagers roman *Det grønne øje* (1998).
- <sup>13</sup> Essayet foretager en berømt aflivning af forfatteren med en ekstatiske fortale for skriften: "Dans l'écriture multiple, en effet, tout est à démêler, mais rien n'est à déchiffrer; la structure peut être suivie, "filée" (comme on dit d'une maille de bas qui part) en toutes ses reprises et à tous ses étages, mais il n'y a pas de fond..." (1968), fra samlingen *Le bruissement de la langue*, 1984.
- <sup>14</sup> Med hensyn til den litterære samtale i skolen finder jeg især Laila Aases ideer spændende (oplæg på Schæfergården, november 2000).
- <sup>15</sup> Jf. Anne-Marie Vestergaard: "Jegets diskurs – tanker omkring en tekst" i *Dansk Noter*, 2, 2000.

# Recensioner

---

*Margareta Sandström Kjellin*

---

## Läsutveckling i ett helhetsperspektiv

Stockholm:

Pedagogiska institutionen, 2002.

Under de senaste tio åren har i Sverige lagts fram en handfull avhandlingar vilka utifrån olika forskningsfrågor berört barns formella och informella möten med skriftspråket. Margareta Sandström Kjellin har med sin avhandling *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv* under hösten 2002 spämt bågen och bidragit med sitt perspektiv. Initiativet är lovvärt och modigt. Vi träder in i ett område där olika landvinningar har en tendens att leda till debatt och positioneringar.

Sandström Kjellins ambition är att försöka "beskriva och förstå hur barns läsutveckling gestaltar sig" (Sandström Kjellin, 2002, s 9). Hon säger sig vilja pröva en *mångfaktoriell modell* för att utröna huruvida det pedagogiska mötet mellan lärare och elev tar till vara den potential

som finns inom barnets utvecklingsnivå. Den teoretiska ramen hämtas från Vygotskijs teorier, som bygger på grundantagandet att språket är ett socialt fenomen och fundamentalt för barnets intellektuella utveckling. Den pedagogiska konsekvensen av V:s teorier är att kollektiva lärandesituationer kan utvecklas. Meningskapandet sker genom social interaktion där språket kan betraktas som ett kulturellt och kunskapsbildande redskap. Vygotskij kan sägas företräda ett deltagande-erfarande-lärande för kunskapstillägnande.

Redan vid en genomgång av det innehållsligt mycket omfattande teoriavsnittet på ett fyrtiotal sidor finns anledning till oro över att författaren i sin ambition, att fånga ett helhetsperspektiv, riskerar att gå vilse i en alltför vidlyftig terräng. Läsaren får på dessa sidor ta del av läs- och skrivundervisningens framväxt, läsutveckling i tal- och skriftspråkliga kulturer, läs- och skrivsvårigheter, tvåspråkighet och hemspråksundervisning, inlärnings- och utvecklingsteo-



rier, makt- och kommunikationsteorier, social konstruktion (habitus), läsperception och undervisning, samt lärares professionalism och yrkesspråk.

Författarens syfte är att, liksom Pestalozzi, lyfta fram barnet med "alla sina anlag, böjelser och krafter..." (Lilius, A, 1929, s 114), där den optimala inlärningssituationen tar sin utgångspunkt i barnets verklighetsuppfattning för att sedan bygga vidare på denna. Sandström Kjellin skriver: "elevens potentiella utvecklingsnivå, tack vare omgivningens mediering, görs till aktuell utvecklingsnivå" (Sandström Kjellin, s 9).

Författarens metodval är dock avslöjande. Kvantitativa diagnoser och läsläsningssituationer kombineras med intervjuer i försök till identifiering av barnets läsutveckling. Kompletterande intervjuer görs med lärare och föräldrar. Läsläsningssituationer videofilmas och utgör underlag för elevers och lärares reflektioner. Men ur detta härleds emellertid vaga och understundom yviga antaganden som redovisas i återkommande tolkningsavsnitt. Barnen kategoriseras som de duktiga och de svaga enspråkiga läsarna, och de andraspråksinlärande, från början duktiga läsarna och de speciella barnen. På individnivå tolkar förfat-

taren intervjusituationer i glidande och oprecisa termer: "antagligen", "man kan kanske gissa", "man kan anta", "troligen" och "jag nöjer mig med reflektionen". Den sistnämnda kommentaren gäller att det är viktigt att aldrig bara förlita sig på ett enda test eller en bedömning. I de standardtest som Sandström Kjellin använder är det ett dekontextualiserat, "innehållsneutralt" läsande som testas. Barnets förmåga att använda sig av språket för att uppfylla individuella behov mäts inte.

Barnen genomgår fyra test. Det anmärkningsvärda är att barn som redan är goda läsare (här nämns boktitlar som Harry Potter och Tzatziki), genomgår ett test som kontrollerar huruvida barnet kan uppfatta hur många ljud det finns i t ex ordet *bil*, och vilket ord som bildas av ljuden s-o-l (Fonolek). Ett deterministiskt synsätt styr här tolkningen av barnens resultat och handlingar. Författaren skriver angående Emil: "...resultat på den ickeverbala kognitiva kompetensen visade att han är normalbegåvad. Bedömningarna av den verbala kompetensen visade att han hade bristfällig språklig kompetens: hans läsutveckling hade inte kommit igång riktigt, hans fonologiska medvetenhet var mycket dålig, likaså hans ordavkodningsförmåga. Detta kan man tolka som ett tecken på att han troligen har dyslek-

tiska problem". (Sandström Kjellin, 2002, s 95). Karl och Gustav tillhör också gänget av "troliga dyslektiker". (Sandström Kjellin 2002 s 85–86) Angående Josef skriver författaren: "Resultatet på testet i fonologisk medvetenhet kan tolkas som att Josef egentligen inte har så väldigt goda förutsättningar att vara mycket duktig i läsning" (Sandström Kjellin, 2002, s 107). Sandström Kjellin har själv specialpedagogisk utbildning, vilket uppenbarligen påverkar hennes förhållande till såväl teori som empiri.

Något förvirrande använder författaren, med hänvisning till främst Hoién och Lundberg, begreppet dyslexi och läs- och skrivsvårigheter synonymt. Konsekvensen blir att förekomsten av dyslektiker tecknar gränsen för rådande diskurs.

Den radikalt exkluderande definitionen av Hoién & Lundberg kan formuleras: Dyslexi är det som blir kvar när alla andra orsaksfaktorer eliminerats (Hoién & Lundberg, 1992). Redan 1986 skrev Lundberg angående dyslexi i en forskningsöversikt från dåvarande skolöverstyrelsen att "[b]egreppet inrymmer emellertid en god portion godtycke och bör kanske undvikas i den pedagogiska praktiken" (Lundberg, 1983, s 47). Sandström-Kjellin är av annan uppfattning och ställer sig frågande till lärarnas ovilja

att ge barnen diagnosen dyslexi. "Ingen av dem nämner dyslexi; detta kan tolkas på två sätt: Antingen kan det vara fråga om en ovilja hos dem att se det verkliga problemet, eller också kanske de resonerar så att de inte vill sätta en sådan stämpel på en liten åttaåring, som kanske bara är lite sen med läsinläringen"... "Jag gör också tolkningen att lärarna hade låga förväntningar på Gustav. Låga förväntningar kan bli självuppfyllande profetior" (Sandström Kjellin, 2002, s 103). Författaren ser uppenbarligen inte likheterna mellan sin egen analys av Josef, Karl, Emil och lärarnas uttalanden om Gustav. Vari ligger då skillnaden?

Forskaren hänvisar till testresultat, lärarna utgår närmast från en rationell och intuitiv "bild" av barnet grundad på lärarkompetensens tysta kunskap. Sandström Kjellin motiverar sina kvantitativa test med att hon vill kunna bedöma om "vissa barn har dyslektiska svårigheter enligt den hypotes som säger att bristfällig fonologisk medvetenhet ger upphov till dyslektiska problem" (Sandström Kjellin 2002, s 52).

Författaren medger att hon visserligen gör en individualpsykologisk bedömning gällande barnens ickeverbala kognitiva förmåga, men detta endast för att kunna resonera om huruvida barnens eventuella skrivsvårigheter indikerar ett

begävnings samband. Sandström Kjellin tycks vara skolad inom en "kategoriserande tradition". Det finns likväl en ansats till att problematisera det bristperspektiv som "definierar" in eleven i den specifika kontexten. Författaren skriver: "De kvantitativa testen fokuserar på eventuella brister hos eleven, medan de kvalitativa bedömningarna kan fokusera på eventuella brister i den pedagogiska praktiken". Några rader längre ned kan vi läsa: "I denna bedömning är jag framför allt intresserad av hur långt eleven nått i läsutveckling, och inte om barnet har brister i sin läsutveckling och vad eventuella brister kan bero på (Sandström Kjellin 2002, s 50–51).

Omedvetet förs läsaren (och författaren) bort från det ursprungliga syftet. Helhetsperspektivet på läsutveckling förvandlas till interrelaterade faktorer som kan förorsaka läs- och skrivsvårigheter. I psykologisk-pedagogisk uppslagsbok från 1951 återfinns vi en förteckning över dessa faktorer som mycket väl sammanfattar avhandlingens empiriska del; bristande läsmognad, fysiska handikapp, personlighetsfaktorer, brister i fråga om undervisningsmetoder, allmän intellektuell efterblivenhet, allmänt försenad språkutveckling, sociala faktorer och skolorganisation (Psyk-Ped uppslagsbok 1951). Angående sociala faktorer, har Sandström Kjellin tagit ett utmärkt initiativ

till att lyfta fram hemmet (hemmets läroplan) som en del av barnets skolkontext.

Författaren uppmärksammar oss på att tolkningar kan vara selektiva, och i vissa fall säger de mer om tolkaren än det tolkade (Sandström Kjellin, 2002, s 33). Låt oss pröva denna tes på avhandlingsförfattaren själv. En avgörande och problematisk tolkning som författaren gör av skolans styrdokument, är att skolans uppnåendemål i läsning för de första fem skolåren avser ordavkodning och läsförståelse. Läsarens betydelseskapande aktiviteter omfattas däremot av läroplanens strävansmål. Detta kan vara en förklaring till att Sandström Kjellin på intet sätt problematiserar de metodologiska strategier som implicit påvisas i det empiriska materialet. Under fortsatt läsning visar det sig att Sandström Kjellins ståndpunkt är att barnet lär sig läsa, för att sedan, när det väl klarats av, också (möjligen) får en behållning av den skrivna texten. Den aktuella skolkontexten i det empiriska materialet, särskilt den specialpedagogiska ger intryck av att vara kompatibel med ovanstående tolkning av styrdokumentet. Observera, att det är *detta* urval som presenteras och tolkas, något annat kan vi inte uttala oss om. Barnen arbetar med mekanisk lästräning av stavelser och kortord i syfte att uppöva läsfärdigheten. Läs- och skrivprocessens kommunikativa- och

erfarenhetspedagogiska aspekter åsidosätts helt. Specialläraren besitter enligt författaren en speciell kunskap om verksamma metoder för att träna barnet i ordavkodning. Här poängterar dock Sandström vikten av att barnet tränar läsreception tillsammans med klassläraren.

Sandström Kjellin skriver att den kulturella omgivningen har olika förmåga att tillvarata barns utvecklingspotential. I det presenterade avhandlingsmaterialet konstateras att det möjligen är i hemmet som barnets läsning sker inom det område som författaren definierar som läroplanens mål att sträva efter. Det vill säga betydelskapande aktiviteter genom samtal "med" och om texten. Föräldrarna skall dock veta att de är föräldrar, inte lärare. "Att de sedan inte behärskar det pedagogiska till fulländning må vara förlåtet; de är ju inte utbildade lärare" (Sandström Kjellin, 2002, s 108). Författaren poängterar att det lässvaga barnet visserligen kan ha en god hemmets läroplan och rätt habitus i förhållande till skolan. "Att samtala med sina barn om innebörden i det de läser kan alla föräldrar göra", men träning i avkodning tillhör ändå speciallärarens kompetensområde (Sandström Kjellin 2002, s 166, 167).

Författaren hyser stark tillit till speciallärarens speciella kompetens, men hon ser inget

som hindrar att också en "vanlig" pedagog kan få viss specialpedagogisk kunskap via förslagsvis ett samtal mellan lärare och speciallärare (Sandström Kjellin 2002, s 162). Vad som explicit och implicit uttrycks i Sandström Kjellins tolkningar och analyser är att specialläraren har den genuina kompetensen för avkodningen. Läraren kan möjligen lära sig detta i samarbete med specialläraren. Läraren har visserligen kompetens för att föra en autentisk dialog med barnet om det lästa, men gör det inte. Föräldrarna besitter denna kompetens i egenskap av att de är föräldrar, men de gör det enbart om hemmets läroplan är god.

Angående den pedagogiska praktiken ges ett något märkligt uttalande angående skolkultur och lärarutbildning. Sandström Kjellin ifrågasätter den pedagogik som "av hävd" lärs ut på lärarhögskolorna och som favoriserar barn som redan före skolstarten skolats in i skolans kultur (Sandström Kjellin 2002, s 23). Några belägg till detta generella uttalande anges inte.

Redan under de inledande sidorna i avhandlingsarbetet tar författaren upp Skolverkets redovisade sammanställning av skolmiljöer. I A-miljöer arbetar man med läs- och skrivprocessen i ett utvecklingsperspektiv där eleverna

ingår i ett kommunikativt sammanhang. I B- miljöer sker detta mindre systematiskt och medvetet. I C- miljöerna lyser ett sådant synsätt på läs- och skrivprocessen nästan helt med sin frånvaro (Sandström Kjellin, 2002, s 6). Sandström Kjellin gör ingen återkoppling till denna beskrivning i sin diskussion, men av det material som finns att tillgå förefaller det rimligt att den rådande diskursen ligger närmast den av Skolverket definierade C- miljön.

I slutdiskussionen hävdar författaren att undervisning i avkodning kan kallas specialpedagogisk undervisning. Sådan undervisning kan äga rum hos såväl speciallärare som klasslärare, "men den förutsätter förstås att läraren har specialpedagogisk kunskap. (Sandström Kjellin 2002, s 168). Här finns dock en liten hake. Författaren uppmärksammar genom skolverkets rapport "Att lämna skolan med rak rygg", att kontextualiserad, kommunikativ och dialogisk läsning är särskilt viktig för svaga läsare, men det tillhör inte speciallärarens speciella kompetensområde, och avkodningen måste ju dessutom enligt författaren klaras av först, eller?

Författaren anser att hon fått "visa på problemets komplexitet och att det som skulle ha kunnat se ut som en tillräcklig förklaring

kanske inte var det" (Sandström Kjellin 2002, s 173). Trots eller på grund av felnavigeringar och blindskär visar Sandström Kjellins avhandling att pedagoger, föräldrar och forskare tillsammans är (blir) viktiga nyckelpersoner för barnets potentiella möjligheter som bokstavsbarare och bokslukare. I den aktuella studien signaleras att lärarna svarar för formen och föräldrarna innehållet. Är det läsutveckling i ett helhetsperspektiv?

Sandström Kjellin skriver: "Det vore fel att tala om att jag når till en absolut sanning om det jag undersöker. Lika fel vore det att säga att jag inte når någon grad av sanning". (Sandström Kjellin 2002, s 59) Sandström Kjellin kan visserligen inte kritiseras för att inte vara sann, men det måste medges att det har varit häpnadsväckande att ta del av hennes avhandling. Den övergripande slutsatsen som presenteras är att skolan måste utvecklas. Avhandlingresultatet styrker denna tes, men angående riktning och utveckling till vad och varför håller vi förslagsvis dörren öppen för dialog.

*Referenser:*

**Lilius, Albert** (1929) *Pestalozzi hans liv och gärning*. NoK: Stockholm.

**Boalt, Gunnar** (red) (1951) *Psykologisk-Pedagogisk Uppslagsbok* NoK: Stockholm, 2:a uppl.

**Sandström Kjellin, Margareta** (2002) *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under det första och andra skolåret*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

*Carin Jonsson*



# Recensioner

---

*Audrey Malmgren Hansen*

---

***Specialpedagoger –  
nybyggare i skolan***

HLS Förlag, Lärarhögskolan i Stockholm,  
Studies in Educational Sciences 56. 2002.

Audrey Malmgren Hansen är fritidspedagog och utbildad specialpedagog. Hon har varit verksam vid Lärarhögskolan i Stockholm sedan 1992. I sin avhandling, *Specialpedagoger–nybyggare i skolan*, beskriver och analysera hon en pedagogisk förändringsprocess. Den fokuserar hur studerande vid en ny utbildning formar en specialpedagogisk verksamhet. Studien söker svaret på vad som inverkar på att förändring kommer till stånd alternativt inte kommer till stånd.

Det är specialpedagogerna, nybyggarna som är huvudpersonerna i avhandlingen, kallade "de tretton". Alla började sin specialpedagogutbildning 1991 och har efter utbildningstiden arbetat i grundskolan.

Den empiriska studien är longitudinell. Specialpedagogerna har följts från sin utbildning till specialpedagoger 1991–1992 till deras verksamhet i grundskolan 1996 och 1997. Vid fyra olika tillfällen har en enkätundersökning genomförts. De tillfrågade har även i text fått beskriva sina upplevelser och erfarenheter.

Studien är etnografiskt inriktad. Författaren har under en längre tid levt nära och i den verklighet där de tretton specialpedagogerna verkar.

Fram till 1990 fanns speciallärarutbildningar där speciallärare utbildades. En vanlig uppgift för färdigutbildade speciallärare var att ansvara för specialundervisningen antingen i specialklasser och kliniker eller i mindre grupper. Denna speciallärarutbildning ersattes 1990 med en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, som innefattade flera nyheter och förändringar. Fokus var på att handleda lärare, arbeta med elever och utveckla verksamheten.



Utbildningens vetenskapliga förankring förstärktes också.

Analyserna visar att de tretton blivande specialpedagogerna först trodde att de utbildade sig till speciallärare. På samma sätt förväntade sig skolledare och lärare att de skulle arbeta som speciallärare när de kom tillbaka till skolan. Arbetsgivarna kände inte heller till målet för den nya utbildningen.

De tretton var nöjda med sin utbildning. De ansåg dock att de hade haft ett litet medinflytande över sin utbildning. De var kritiska till sin handledningskompetens och ansåg att lärarutbildarna själva var otydliga när det gällde vad handledning inom specialpedagogyrket kunde vara.

Avhandling föreslår en förändringsmodell i två steg, där strukturella förändringar måste ske innan specialpedagogernas arbetsfunktion kan förändras. Studien visar även hur svårt det är att realisera politiska beslut som är centralt planerade till lokala förändringar i skolan. Det har tagit de tretton specialpedagogerna omkring fyra år av intensivt strukturbyggande för att introducera en ny specialpedagogverksamhet.

Förändringar i skolan sker, som bekant, mycket långsamt.

Avhandlingen är av intresse för alla som funderat över varför förändring i skolan tar så lång tid. Särskilt intressant är en fortsatt diskussion om specialpedagogens yrkesroll och arbetsfunktion. Innehållet i avhandlingen bör kunna ge inspiration till fortsatta diskussioner mellan lärarutbildare, verksamma och blivande specialpedagoger, lärare, arbetsledare i skolan, lärarstuderande, politiker och andra.

#### Referenser:

- Fischbein, S., Malmgren Hansen, A., Westling Allodi, M. & Roll Pettersson, L. (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet. Delrapport 1: Planering och genomförande*. Specialpedagogisk kunskap: Forskning nr.1 – 1997
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Great Britain: The Atheneum Press Ltd.
- Malmgren Hansen, A. (1996). *Utvärdering av den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen i Stockholm*. Slutrapport. Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.

*Margareta Edén*

## Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education

### *Notes on the submission of manuscripts*

1. One electronic version of the article should be submitted.
2. Articles should not normally exceed 5-6000 words. They should be typed, double-spaced on A 4 paper, with ample left- and right-hand margins, author's name and the paper only. A cover page should contain only the title, author's name and a full address to appear on the title page of the paper.
3. An abstract not exceeding 150 words should be included on a separate sheet of paper.
4. Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the article.
5. Diagrams and Figures, if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the top copy.
6. References in the text of an article should be by the author's name and year of publication, as in these examples:  
Jones (1987) in a paper on...; Jones (1978c:136) states that; Evidence is given by Smith *et al.* (1984)...; Further exploration of this aspect may be found in many sources (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
7. All works referred to should be set out in alphabetical order of the author's name in a list at the end of the article. They should be given in standard form, as the following examples:  
Cummins, J. (1978a) Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review* 34, 395-416.  
Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the develop-

ment of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9, 131-49.

Genese, F., Tucker, G.R and Lambert, W.E. (1976) Communication skills of children. *Child Development* 46, 1010-14

John, V.P and Horner, V.M. (eds) (1971) *Early childhood Bilingual Education*. New York: Modern Language Association of America.

Jones, W.R. (1959) *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.

Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age five. In P Fletcher and M.Garman (eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2<sup>nd</sup> edn). Cambridge: Cambridge University Press.

### *Författarvägledning*

*Tidskrift för lärarutbildning och forskning* står öppen för publicering av artiklar och recensioner av arbeten inom områdena lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

1. Artikeln ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikeln får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000 - 6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med dubbelt radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
3. En abstract av artikeln ska finnas på en egen sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikeln.
5. Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de referera till.
6. Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:  
Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar

att; Bevis på detta ges av Smith *et al.* (1984)...; Dessa aspekter utreds ytterligare i andra studier (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).

7. Referenser ska ordnas i alfabetisk ordning efter författarnamn i slutet av artikeln. Dessa ska anges i standardformat enligt mönstret ovan:

*Författare i detta nummer:*

**Margareta Edén**

Universitetsadjunkt, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet  
margareta.eden@educ.umu.se

**Carin Jonsson**

doktorand, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet  
carin.jonsson@educ.umu.se

**Bodil Kampp**

filosofie doktor i barn- och ungdomslitteratur och didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitet  
bodil.kampp@mail.dk

**Gun Malmgren**

docent i litteraturvetenskap  
Lunds universitet  
gun.malmgren@litt.lu.se

**Louise M. Rosenblatt**

professor emerita, USA

**Sten-Olof Ullström**

Filosofie doktor i svenska med didaktisk inriktning, universitetslektor i litteraturvetenskap,  
Karlstads universitet  
sten-olof.ullstrom@kau.se

**Anne-Marie Vestergaard**

doktorand, Danmarks Pædagogiske Universitet  
amv@dpu.dk

**Anna-Lena Østern**

professor i modersmålets didaktik vid Åbo Akademi universitets pedagogiska fakultet i Vasa. Gästprofessor i dramapedagogik vid Jyväskylä universitet  
alostern@abo.fi

*Innehåll i nummer 1/2000:*

Fyra institutioner och en utvecklingsenhet  
*Lyn Yates:* In the brave new world  
*Tomas Kroksmark (red):* Didaktikens carpe diem,  
Att fånga den didaktiska vardagen  
*Gudrun Malmer:* Bra matematik för alla.  
*Inger Pirinen:* Nödvändig för elever med inlärningsvärigheter  
*Anita Söderlund:* Barn i skola och fritidshem  
– En studie kring samverkan  
*Ann-Christine & Juhlin Svensson:* Nya redskap för  
lärande. Studier av lärares val och användning av läro-  
medel i gymnasieskolan.  
*Inger Pirinen:* Man tager vad man haver. Kvalitetssä-  
kring genom utveckling, uppföljning och utvärdering  
i skolan.

*Innehåll i nummer 2-3 /2000:*

*Liisa Ängquist:* Kreativitet – ett historiskt perspektiv  
*Liisa Ängquist:* Vygotskijs kreativetsbegrepp  
*Eivor Neikter:* Kreativitetens vara eller inte vara  
*Bengt Malmros:* Kreativiteten och krittdammet  
*Anders Marner:* Kreativitet – i fenomenografiskt,  
konstvetenskapligt och semiotiskt perspektiv  
*Tommy Strandberg:* Kreativitet och musik  
*Liisa Ängquist:* Dans, rörelse och kreativitet  
*Anders Marner:* Kreativitet och bildundervisning  
*Kerstin Hägg:* Seeding for Change in Educational Praxis  
*Peter Ensheimer:* Lärarstudenten som subjekt och objekt  
Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen  
*Brodow, B. , Nilsson, N-E. och Ullström, S-O.:*  
Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på  
skolgrammatiken.  
*Mads Hermansen:* Lärarens universum

*Innehåll i nummer 4 /2000:*

*Monika Vinterek:* Fakta och fiktion i historieundervis-  
ningen  
*Per-Olof Erixon:* Pedagogiskt arbete i romanens prisma  
*Ulla Lindgren:* Mentorskap i undervisning  
– en mångfasetterad företeelse:  
*Viveka Rasmussen:* Drama – konst eller pedagogik  
Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften  
Drama

*Innehåll i nummer 1 /2001:*

*Märta Tikkanen:* det bidde en tumme...  
Disparata synpunkter på lärarutbildningen vid  
Umeå universitet  
*Carol A. Mullen & Dale W. Lick (Eds.)* New Directions  
in Mentoring: Creating a Culture of Synergy.  
*Mia Maria Rosenqvist:* Undervisning i förskolan?  
– En studie av förskollärarstuderandes föreställningar-  
Konferensrapport

*Innehåll i nummer 2 /2001:*

*Joan Solomon Open University:* Home-School  
Learning of Science  
*John Siraj-Blatchford:* Girls in Science  
*Per-Olof Erixon:* Matematikdidaktisk forskning  
*Lena Tibell och Christina Bergendahl:* Vardagslivets  
fenomen  
*Maria Nikolajeva:* Bilderbokens pusselbitar  
*Gunilla Lindqvist:* Historia som tema och  
*gestaltning* *Monica Reichenberg:* Röst och  
kausalitet i lärobokstexter  
*Konferensrapport "Du och naturvetenskapen"*  
*Nationellt centrum*

*Innehåll i nummer 3/2001*

*Sara Lidman:* ...brevid ämnet ...och dock!  
*Lydia Williams:* Understanding the Holocaust?  
Fiction in Education  
*Anita Malmqvist:* När orden inte räcker till.  
*Anders Marnér:* Vetenskap och beprövad erfarenhet  
–kollision eller möte?  
*Monika Ringborg:* Platon och hans pedagogik  
*Hans Åhl (red):* Svenska i tiden – verklighet och visioner  
*Hillevi Lenz Taguchi:* Emancipation och motstånd:  
dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan

*Innehåll i nummer 4/2001*

*Carin Jonsson:* Barnbildens livfulla vinkande  
*IngaMaj Hellsten:* Lärarkunskap och IKT med genus-  
perspektiv  
*Conny Saxin:* Geografiska Notiser  
*Hedersdoktorernas föreläsningar*  
*Karl-Georg Ahlström:* Gäckande effekter  
*Lena Hjelm-Wallén:* Politiska visioner och skolans vardag  
*Margareta Söderwall:* Att skapa med Shakespeare  
och andra klassiker

*Innehåll i nummer 1-2 /2002*

*Monika Vinterek:* Vad är pedagogiskt arbete? Vision och  
innehåll  
*Carin Jonsson:* Barns tidiga textskapande genom bild  
och text  
*Inger Erixon Arreman:* Pedagogiskt arbete  
En social konstruktion för att fylla en social funktion  
*Tommy Strandberg:* Pedagogiskt arbete och en påbörjad  
studie om musikskapande och undervisning  
*IngaMaj Hellsten:* Ett nytt ämne föds fram och tar  
form  
*Eva Leffler:* Entreprenörskap och Företagsamhet i  
skolan – en del i Pedagogiskt arbete  
*Per-Olof Erixon:* Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse  
sett ur ett prefektperspektiv  
*Daniel Kallós:* Varför är det så svårt att förstå den utbild-  
ningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?  
*Tomas Kroksmark:* Åldersblandning i skolan  
Existence and Subjectivity  
Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

*Innehåll i nummer 3 /2002*

*Eva Skäreus:* Det är lärarnas fel  
*Joakim Lindgren:* "Värdelöst" värdegrundsarbete?  
– demokratifostran i svenska skolor

# Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

## INNEHÅLL

### Redaktionellt

**Rikard Nilsson:**

En serie bilder

### Artiklar

**Louise M Rosenblatt:**

Greeting to the Conference

**Gun Malmgren:**

Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle

**Anna-Lena Østern:**

Aktiv estetisk respons? – Ett försök med litterär storyline i årskurs sex

**Bodil Kampp:**

Senmodernistisk barnlitteratur og litteraturpedagogik

**Sten-Olof Ullström:**

Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet

**Per-Olof Erixon:**

Drömmen om den rena kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan

**Anne-Marie Vestergaard:**

Hvad fortæller flæskestegen? – en læsning af Helles novelle *Tilflyttere*

### Recensioner

**Margareta Sandström Kjellin:**

Läsutveckling i ett helhetsperspektiv

**Audrey Malmgren Hansen:**

Specialpedagoger – nybyggare i skolan



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING  
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION