

Litteraturdidaktik och känslor

Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021

Lena Ahlin, Jonas Asklund, Christoffer Dahl, Maria Freij,
Petra Magnusson & Anna Smedberg Bondesson (red.)

Language and Literature in Education 3



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

Litteraturdidaktik och känslor

Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021

Redaktörer

*Lena Ahlin, Jonas Asklund, Christoffer Dahl,
Maria Freij, Petra Magnusson
& Anna Smedberg Bondesson*



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

Published by
Stockholm University Press
Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Sweden
www.stockholmuniversitypress.se

Text © The Author(s) 2024
License CC BY 4.0

Supporting Agency (funding): Fakulteten för lärarutbildning, Högskolan
Kristianstad.

First published 2024
Cover designed by Cecilia Burman
Cover adjusted by Ubiquity Press

Language and Literature in Education (Online) ISSN: 2003-8542
Series number: 3

ISBN (Paperback): 978-91-7635-259-5
ISBN (PDF): 978-91-7635-260-1
ISBN (EPUB): 978-91-7635-261-8
ISBN (Mobi): 978-91-7635-262-5

DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (unless stated otherwise within the content of the work). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA. This license allows for copying any part of the work for personal and commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Ahlin, L., Asklund, J., Dahl, C., Freij, M., Magnusson, P., & Smedberg
Bondesson, A. (Red.) 2024. *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk
nätverkskonferens 2021*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI:
<https://doi.org/10.16993/bcr>. License: CC BY 4.0



To read the free, open access version of this book online,
visit <https://doi.org/10.16993/bcr> or scan this QR code with
your mobile device.

Language and Literature in Education

The aim of the book series *Language and Literature in Education* (ISSN 2003-8542) is to disseminate studies of language education and literature in education. These are important research fields of the Department of Teaching and Learning at Stockholm University, where most of the members of the Editorial Board are employed. Although there are a few journals publishing general educational research in the Nordic countries, there is definitely a gap to fill, as regards publishing outlets for educational perspectives on language and literature. Researchers operating in and outside Sweden are invited to send in proposals for monographs, thematic volumes, or collections of papers to *Language and Literature in Education*. The main language of publication is English. However, other languages are not excluded if motivated by the theme of the volume. Theoretical and empirical contributions are welcome.

The book series aims to function as reference point for researchers occupied with educational aspects of language and literature, and embodies a forum for broad perspectives on educational studies with a focus on language development, literacy and literature.

Editorial Board

- Camilla Bardel (Chair), Professor, Department of Teaching and Learning, Stockholm University, Sweden
- Kristina Danielsson, Professor, Department of Teaching and Learning, Stockholm University, Sweden
- Stefan Lundström, Professor, Luleå University of Technology, Sweden
- Anders Philipsson, Senior Lecturer, Department of Teaching and Learning, Stockholm University, Sweden

- Elisabeth Zetterholm, Senior Associate Professor,
Department of Culture and Society (IKOS), Linköping
University, Sweden

Titles in the series

1. Bardel, C. et al. (Red.), 2021. *Forskarskolan FRAM – lärare forskar i de främmande språkens didaktik*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg>
2. Bardel, C. et al. (Eds.), 2022. *Exploring Language Education: Global and Local Perspectives*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbz>
3. Ahlin, L., Asklund, J., Dahl, C., Freij, M., Magnusson, P., & Smedberg Bondesson, A. (Red.), 2024. *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr>

Riktlinjer för sakkunniggranskning

Böcker som är publicerade med Stockholm University Press är sakkunniggranskade. Varje bokförslag skickas till ett redaktionsråd av experter inom ämnesområdet för en första bedömning. Om redaktionsrådet och förlagskommittén anser att förslaget är av god kvalitet, accepteras detta för vidare hantering. Det fullständiga bokmanuset granskas i sin helhet av minst två oberoende experter.

En utförlig beskrivning av förlagets riktlinjer för sakkunniggranskning finns på webbplatsen: <https://www.stockholmuniversitypress.se/site/peer-review-policies/>

Redaktionsrådet för Language and Literature in Education har tillämpat en sakkunniggranskning där både manusförfattarna och granskarna har varit anonyma.

Tack till granskare

Ett stort tack riktas till dem som har sakkunniggranskat manuset till den här boken.

Innehåll

Inledning 1

Lena Ahlin, Jonas Asklund, Christoffer Dahl, Maria Freij, Petra Magnusson & Anna Smedberg Bondesson

1. Eleven Theses on Literature and Emotion 17
Eric Sandberg
2. Vrede. Om att fångas av en stämning 39
Jonas Asklund
3. Fiktionens möjligheter: Novellkonst som öppnar för känslomässig inlevelse 57
Pär-Yngve Andersson
4. Narrativ teknik och känsla i Hemingways "Hills Like White Elephants" 73
Lena Ahlin & Maria Freij
5. "Vi får möta hindren tillsammans": en studie om vad svensklärare i årskurs 7–9 säger att de gör för att främja engagemang bland sina elever vid fiktionsläsning 93
Maria Helming Gustavsson
6. "Jag skulle vilja att nånting hände" – ett lärararbetslag om tio minuters läsning varje lektion 115
Björn Bradling
7. Shared Reading i skolan – läsning på andra villkor? 137
Catarina Economou & Eva Bringéus
8. Läsa, skriva, känna – gymnasieelevers tankar om fanfiction i litteraturundervisningen 159
Jenny Malmqvist, Ann-Sofie Persson & Maria Sträff
9. *Onkel Toms stuga* på litteraturlistan? Engagerade studenter och bruket av litteraturhistorien 179
Åsa Arping
10. Poetiskt meningsskapande och pandemi 199
Petra Magnusson

11. "Vi snakker bare litt om porno". Multimodal och platsorienterad analys av rumsligt gestaltade affekter i *Sesam Sesam* av Gro Dahle och Kaia Dahle Nyhus 217
Christoffer Dahl & Anna Smedberg Bondesson
 12. Att berätta utanför ramarna: Känslor och transmedialt berättande som litteraturdidaktisk resurs 241
Anette Svensson & Jenny Malmqvist
 13. "Ge allt!" Feministiska tecknade serier och känslor i gymnasiet 267
Anna Nordenstam
- Författarpresentationer 291

Inledning

Förnuft och känsla konstrueras ofta som varandras motsatser. Detta är kanske inte minst tydligt inom högre utbildning där ett förnuftigt, logiskt resonemang och objektivt förhållningssätt premieras före känsla som lätt associeras med ovetenskaplighet. I denna bok vill vi låta de två begreppen korsbefrukta varandra och belysa vad som kan hända när vi tar fasta på såväl didaktiska möjligheter och utmaningar i samband med litterära gestaltningar av starka känslor som känslomässiga upplevelser av att läsa, analysera och på olika sätt arbeta med texter i olika genrer och medier i klassrummet. Jane Austens roman med just titeln *Förnuft och känsla* (1811) pekar inte bara på vikten av en god balans mellan de två; den kan också ses som ett exempel på samspelet mellan kulturella värden och individuellt beteende. Boken är skriven i brytningen mellan upplysningstiden och romantiken och visar hur kulturella uppfattningar om olika känslotillstånd, såsom kärlek eller lycka, skiftar över tid.

Mer än tvåhundra år efter att Austens böcker skrevs är kopplingen mellan individ och kultur fortfarande tydlig då det handlar om känslor. Vår samtid beskrivs ofta i termer av oro och rädsla med anledning av exempelvis klimatförändringar och krig. En del söker tröst i det förflutna och finner trygghet i nostalgiska berättelser om en svunnen guldålder. Genom bilder, filmer och delade poster på olika sociala medier inbjuds vi att dela känslotillstånd med varandra och glädjas eller sörja tillsammans. Att förstå den roll som känslor spelar i vår kultur – som personlig kraft, socialt kitt eller politiskt incitament – ter sig alltså högst relevant och har sysselsatt allt fler forskare under de senaste decennierna. Redan på

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Ahlin, L., Asklund, J., Dahl, C., Freij, M., Magnusson, P., & Smedberg Bondesson, A. 2024. Inledning. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 1–15. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.a>.

Licens: CC BY 4.0

nittioalet utropades den affektiva vändningen inom humaniora och samhällsvetenskaperna vilket förde med sig ett skifte från ett utpräglat fokus på text och i förlängningen ett ökat intresse för kropp och materialitet.

Psykologen Silvan Tomkins (1995) affektteori bildade utgångspunkt för många forskare som kom att intressera sig för känslornas betydelse för mänskligt beteende. Enligt Tomkins bör man skilja på affekter, känslor och emotioner. *Affekten* är den biologiska delen av känslan och betecknar automatiska kroppsliga reaktioner som vi kanske inte ens är medvetna om. Den medvetna upplevelsen av affekten är enligt denna modell *känslan*: vi märker att vi känner känslor som vrede, glädje eller sorg. Slutligen består *emotionen* av en kombination av affekt, känsla och våra egna tidigare erfarenheter och minnen som påverkar vår upplevelse i nuet. Emotionerna blir på detta sätt våra egna individuella upplevelser. Denna komplexa beskrivning av känslor och mänskligt beteende har haft inflytande inte bara inom psykologin utan även inom ämnen som sociologi, antropologi och litteraturvetenskap.

Bland dem som inspirerats av Tomkins idéer finns bland andra Eve Kosofsky Sedgwick som i *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity* (2003) analyserar skam i relation till performativitet och queer studies. Sedgwick skriver här också om *paranoid* och *reparativ* läsning. Den paranoida läsningen bygger på det som Ricœur, genom läsningar av Nietzsche, Marx och Freud, kallar *misstankens hermeneutik*; en läsning som går ut på att se igenom en text och avkoda det som den inte tydligt säger men som är en viktig del av dess bärande idé. Detta känner vi igen i läsningar som uppklarar de ideologier texten omfattar. Den reparativa läsningen däremot söker inte avslöja textens dolda innehåll utan kan inkludera både glädje över dess estetiska kvaliteter och insikt om dess reformatoriska potential. Det är med andra ord en mer känslomässig och positiv läsning.

Andra som utvecklats idéer om affekt är till exempel Brian Massumi som tar fasta på att affekt kännetecknas av människans interaktion med sin omgivning. Om affekt innebär att vi påverkar och påverkas av saker i vår omvärld så förskjuts alltså fokus från individens inre psykologiska processer till hur vi agerar i relation till det som händer runt omkring oss. I stället för en individuellt

betingad känslomässig respons visar oss begreppet affekt, enligt Massumi, de sociala, potentiellt politiska, dimensionerna av våra känslor ("The Autonomy of Affect", 1995; *The Politics of Affect*, 2015). Sara Ahmed är inne på liknande spår då hon beskriver känslor som glädje, skam och ilska som kulturella praktiker snarare än en rent individuell inre upplevelse (*The Cultural Politics of Emotion*, 2004). Hon pekar exempelvis på hur normen om heterosexuell familjebildning förstärks genom idén att de som inte följer den blir olyckliga (se exempelvis kapitlet "Unhappy Queers" i *The Promise of Happiness*, 2010).

Den här länge förda diskussionen om läsningens mer känslomässiga sidor har lämnat flera spår i svensk litteraturdidaktisk forskning. Magnus Persson argumenterar till exempel i *Varför läsa litteratur* (2007) för behovet av en *kreativ läsart* i skolans litteraturundervisning. Det innebär en upptränad läsart hos eleverna som förenar inlevelsen i berättelsen och medkänslan med karaktärerna under en mer naiv läsning med den kritiska läsningen som också tar fasta på textens formella drag. Detta dynamiska samspel mellan diametralt skilda läsarter under läsningen beskriver Persson som ett *genomlevande* av den litterära texten – ett genomlevande som också bör bli föremål för reflektion och kritik (Persson 2007, s. 266). Kritiken mot en alltför ensidig betoning på det närläsande, analytiska och kritiska umgänget med litteratur inom akademien och lärarutbildningarna fångas upp av Jenny Bergenmar i artikeln "Läsningens disciplinering" (2010). Hon understryker där betydelsen av att studenterna i lärarutbildningen också får möjlighet att lyfta fram vardagliga läsningar till diskussion. Med utgångspunkt i den egna forskningen om läsarnas brev till Selma Lagerlöf pekar Bergenmar på en klassrelaterad aspekt på frågan om naiva och kritiska läsningar, eftersom den läsning som riktas mot textens litteracitet i det materialet främst förekommer bland läsare med "gott ekonomiskt och kulturellt kapital" (Bergenmar, 2010, s. 22). Men, framhäver Bergenmar, lärarutbildningen präglas idag av studenter med en mycket blandad bakgrund. Mot den bakgrunden bör man inom lärarutbildningen inte bara hjälpa lärarstudenterna att fånga upp och använda elevernas mer naiva läsningar i litteraturundervisningen, utan även hjälpa studenterna att bejaka de egna läsoplevelsorna av berördhet och bekräftelse.

Ytterligare ett perspektiv anläggs av Maria Jönsson (2015) som i en studie av några romaner av Tove Jansson gör gällande att frågan om den naiva och den kritiska läsningen kan vara något som gestaltas i texten själv och som löper som en röd tråd genom ett helt författarskap. Med andra ord kan skönlitteraturen ibland själv ställa didaktiska frågor till läsaren och äga en ”förmåga att gestalta didaktiska problem” (Jönsson, 2015, s. 273).

När vi idag talar om en affektiv vändning inom litteraturredidaktiken, handlar det i hög grad, men inte uteslutande, om relationen mellan text och läsare i en vid mening. Aktuell teoretisk inspiration kan hämtas ur exempelvis Rita Felskis *Hooked. Art and Attachment* (2020). Här diskuterar Felski vad det är som får oss att knyta an till konstverk – inte bara litteratur utan även musik, film och konst. Hon argumenterar också för återupprättandet av den så kallade identifikatoriska läsningen; den där läsaren kan känna igen aspekter av sig själv och engagerat gör kopplingar till sitt eget liv (något som tidigare decenniernas text-fokuserade tolkningar inte lämnade utrymme för). Felski frågar också om vi rentav riskerar att tappa själva glädjen i att läsa om vi inte tar vara på sådana personliga kopplingar mellan text och läsarnas liv och vardag. Även i den tidigare *Uses of Literature* (2008) undersöker Felski förhållandet mellan läsaren och texten. I denna bok koncentrerar hon sig på fyra områden: *recognition* hänvisar till inte bara hur läsaren kan känna igen någon aspekt av sig själv hos karaktärerna eller den situation i vilken de befinner sig, utan inkluderar också den kognitiva utmaning det innebär att kanske omvärdera det man tidigare trott sig veta om sig själv. *Enchantment* beskriver hur läsaren förtrollas av texten ibland till den grad att vi glömmer allt annat runt omkring oss. Detta, menar Felski, är en viktig anledning till varför vi läser överhuvudtaget men det är en dimension av läsandet som är svårgripbar och sällan diskuteras av professionella läsare såsom lärare och forskare. *Knowledge* syftar på den kunskap vi kan få genom litterära texter, och här landar Felski i slutsatsen att även fiktiva berättelser har något relevant att säga oss om vår verklighet. Slutligen menar hon att *shock* fyller en viktig funktion: konst ska chockera, eller beröra, oss och få oss att se saker på ett nytt sätt. Alla fyra faktorer är viktiga ingredienser i läsarnas interaktion med texten och kan generera engagemang i läsandet och läsningen.

Vad händer då om vi tar med några av dessa insikter till klassrummet och vad kan ett fokus på känslor såväl *i* som *de* som skapas *av* texten innebära för pedagogiska utmaningar? Dessa var några av de ämnen vi ville undersöka i en konferens med temat "Litteraturdidaktik och känslor" som hölls den 11–12 november, 2021, vid Högskolan Kristianstad. Konferensen tog sin utgångspunkt i litteraturdidaktikens alla olika möjliga känslomässiga ingångar. Hur motverkas och överbryggas på bästa sätt motsättningen mellan faktaorienterade kontra upplevelseorienterade läsararter liksom den mellan de akademiskt analytiska kontra de personligt känslostyrda? Hur hanteras alltså, å ena sidan, dikotomin efferent/estetisk (Rosenblatt, 1994), och å den andra dikotomin kritisk/naiv (Miller, 2002) alternativt paranoid/reparativ (Sedgwick, 2003)? Måste det ena sättet att läsa utesluta det andra eller går det att samtidigt läsa kritiskt och reparativt? Om vi som lärare svarar ja på denna fråga blir följdfrågan hur vi kan hjälpa studenterna att hantera denna komplexitet.

Vid konferensen diskuterades också frågor om känslornas roll som kreativ drivkraft för såväl skrivandet som läsandet. Hur kan de studeras och hanteras? Hur kan vi didaktiskt arbeta med skönlitteraturens gestaltningar av känslor vid universitetens språkinstitutioner och i skolans olika ämnen? Vad händer om vi aktualiserar känslornas betydelse i relation till de didaktiska frågorna vad, vem/vilka, hur, när och varför? Hur kan känslor/affekter ta sig uttryck i skrift och bild?

Resultaten utkristalliserades under presentationer och diskussioner kring konferensens fyra huvudområden: *Litterär gestaltning, litterär stämning; Klassrumspraktiker: elevers engagemang under litteraturarbetet; Läsning, undervisning och utbildning; samt Berättande och medier: kognitiva och emotionella utmaningar*. Konferensvolymens artiklar ligger i linje med dessa områden vilket betyder att bidragen har olika karaktär. Vissa behandlar mer klassrumsnära praktiker; en del beskriver resultat från pågående forskningsprojekt och andra baseras på närläsning av skönlitterära texter. Läsaren finner här alltså stor variation i de olika sätten att tänka kring och arbeta med litteratur och känslor vilket återspeglar hur mångfacetterat och rikt ämnet är. Gemensamt för bidragen är att de ser läsarens respons – affektiv, emotionell och annan – som en viktig lärandepotential.

Volymen börjar med Eric Sandbergs artikel ”Eleven Theses on Literature and Emotion” som bygger på hans keynote med samma titel och är uppbyggd kring elva teser med fokus på skärningspunkten mellan litteratur, undervisning och känsla. Genom dessa teser utvecklar Sandberg idén om känslors betydelse vid litteraturundervisning liksom ett bredare resonemang om hur vi undervisar i litteratur inom universitetet; vad och varför vi undervisar som vi gör, samt hur känslor relaterar till dessa processer. Även om konferensspråket i huvudsak var svenska har vi valt att låta detta infallsrika bidrag komma till sin rätt genom att behålla den engelskspråkige författarens text på sitt originalspråk.

De följande tre bidragen, som återfanns under konferenstemat *Litterär gestaltning, litterär stämning*, undersöker samspelet mellan litterär form och läsarens känslomässiga respons genom diskussioner av hur man kan arbeta med en rad noveller i klassrummet. Jonas Asklunds artikel ”Vrede. Om att fångas av en stämning” handlar om de möjligheter som erbjuds när litteratursamtalen i klassrummet tar fasta på läsarens inledande känslomässiga reaktioner under läsningen. Syftet med studien är att visa hur sådana svåra känslor som upplevd irritation, beklämdhet och utmattning kan göras didaktiskt relevanta om litteratursamtalets deltagare får sätta dem i relation till de gestaltade människornas livsöden, berättelsens bärande tema och sättet att framställa den på. Det teoretiska ramverk som används i studien är responsteoretiskt med särskilt fokus på litterära texters förmåga att styra läsarens emotionella och kognitiva upplevelser (Felski, 2020). En diskussion förs även om läsarens förhållande till texten, författaren och den egna livsvärlden med hjälp av begreppet läsart (Tengberg, 2011). Materialet i studien utgörs av von Mickwitz kortprosaskiss ”Mässling” (1886). Med närläsningen som metod görs gällande att författarens val av berättarperspektiv, typ av fokalisering och form av genre kan sättas i samband med den starkt samhällskritiska tendensen i skönlitteraturen under 1880-talet. Den litteraturdidaktiska slutsats som dras är att läsarnas känslor av obehag bör bejakas när läraren söker en ingång in i litteratursamtalet.

Pär-Yngve Anderssons artikel ”Fiktionsens möjligheter. Novellkonst som öppnar för känslomässig inlevelse” handlar om hur elevernas upplevelser under läsningen av skönlitteratur kan

förenas med ett fortlöpande samtal om de litterära verkningsmedlens funktion i den aktuella texten. Syftet är mer specifikt att undersöka hur en eftertänksam läsning kan främja diskussionerna i klassrummet om hur den skönlitterära framställningsformen bidrar till upplevelsens intensitet. Den teoretiska utgångspunkten i studien är litteraturdidaktisk i den meningen att det ofta stipulerade motsatsförhållandet mellan efferenta och estetiska läsningar (Rosenblatt, 1995) problematiseras och responsteoretisk i så måtto att läsoplevelselernas betydelse för det kritiska samtalets kvalitet (Felski, 2020) aktualiseras. Materialet i studien utgörs av två noveller, Lars Ahlins ”Kommer hem och är snäll” (1944) och Nam Les ”Hiroshima” (2008). Med hjälp av en rad exemplifierande närläsningar gör Andersson gällande att en eftertänksam läsning som bejakar den ångest, sorg och kärlek som gestaltas i novellerna kan hjälpa eleverna att skapa sig en bild av fiktiva människors inre men också av de sätt varpå dessa människor gestaltas. Slutsatsen i studien blir att den eftertänksamma läsningens didaktiska relevans visar sig i föreningen av stark upplevelse och kritisk skärpa under litteratursamtalen.

I artikeln ”Narrativ teknik och känsla i Hemingways ’Hills Like White Elephants’” utgår Lena Ahlin och Maria Freij från frågan huruvida det är möjligt att samtidigt vara känslomässigt berörd av en text och förhålla sig kritiskt till den. I sin undersökning av förhållandet mellan estetisk form och känslor argumenterar de för att kritisk närläsning kan vara ett helt nödvändigt första steg för att uppfatta karaktärens känslor och för att som läsare själv känna känslomässigt engagemang för en text. Analysen fokuserar på de känslor som ”Hills Like White Elephants” (Hemingway, 1927) förmedlar genom sin minimalistiska form. Ahlin och Freij diskuterar den effekt formen kan ha på läsaren men snarare än att försöka slå fast vilka känslor som kan eller bör genereras menar de att pedagogens uppgift främst är att sträva efter att ge studenterna en beredskap för att ta till sig konstverket, det vill säga, arbeta med det som Felski kallar *attunement*. De föreslår tre huvudområden att arbeta med i klassrummet för att uppnå en djupare textförståelse som i sin tur kan leda till *attunement*. Det första är kulturell och litterär kontext: vad behöver läsaren veta om modernismen för att förstå ”Hills Like White Elephants”? Det

andra är analys av miljö, vilket inbegriper bland annat betydelsen av plats men också språkliga konstruktioner och symbolism. Slutligen diskuteras förhållandet mellan karaktärernas känslor och läsarens samt frågan om huruvida det är rimligt att ha som mål att dessa båda parter ska dela känslotillstånd.

Flera av volymens artiklar intresserar sig särskilt för litteraturarbetets villkor i klassrummet och återspeglar konferenstemat *Klassrumspraktiker: elevers engagemang under litteraturarbetet*. En central frågeställning är hur dagens elever ska engageras för och i läsning. Artikeln ”Vi får möta hindren tillsammans’: en studie om vad svensklärare i årskurs 7–9 säger att de gör för att främja engagemang bland sina elever vid fiktionsläsning” intresserar sig för denna fråga i perspektivet fiktionsläsning och presenterar en undersökning med just detta som fokus, det vill säga, frågan om vad lärare gör för att elever ska uppleva sig engagerade vid läsning av fiktion utreds. Maria Helming Gustavsson ger oss via en intervjustudie en inblick i fem lärares resonemang om arbetet utifrån sina klassrumspraktiker. Intervjumaterialet har därefter analyserats tematiskt vilket har lett till en tematisering av lärarnas utsagor som tillitsfulla relationer, trygghet, samarbete och olika aspekter av lärarens betydelse för till exempel arbetets organisering och val av litteratur.

Även i Björn Bradlings artikel ”Jag skulle vilja att nånting hände’– ett lärararbetslag om tio minuters läsning varje lektion” utforskas lärares röster, i det här fallet om erfarenheter från ett läsfrämjande projekt. Bradling har genom fokusgruppsamtal som del av participatory research utvärderat projektet på nära håll. Genom att i samtalen tillsammans återvända till projektet ges lärarna möjlighet att delvis distansera sig för att tydligare se möjligheter och dilemman. Den intressanta frågan om syftet med läsningen diskuteras, och åsikter om läslust och läsnytta lyfts fram tillsammans med de fördelar som lärarna ser med projektet. Även i denna artikel lyfts frågan om elevers engagemang för läsning fram, här som en av de utmaningar som lärarna identifierar i sina strävanden efter transformativa tecken.

Därefter följer en rad artiklar som på olika sätt tar sig an det breda temat *Läsning, undervisning, utbildning*. Catarina Economou och Eva Bringéus redovisar i ”Shared Reading i skolan

– läsning på andra villkor?” en studie där de undersöker hur läsning med elever inspirerad av metoden Shared Reading kan bidra till dessa elevers läsintresse. Studien syftar till att belysa läsecirkelns möjlighet att utveckla läsengagemang och undersöka hur en grupp elever läser och möter varandra i och genom litterära texter. Därutöver jämför de också elevers uppfattning om läsecirkelns metod, inspirerad av Shared Reading, med uppfattningen om den litteraturundervisning de möter i skolan. Det teoretiska ramverket och de analytiska begreppen utgörs av andraspråksforskaren Cummins identitetsutvecklande *interpersonal space* (2001), litteraturreceptionsforskaren McCormicks repertoarbegreppsmodell (1994) samt litteraturpedagogen Tengbergs läsartsbegrepp (2011). Studiens resultat visar på Shared Reading som en möjlig läsfremjande väg till läsengagemang. Samtalen om litteratur skiljer sig här på flera andra sätt från den skönlitterära skolläsning som eleverna i intervjuerna beskriver som en uppgiftskultur där de läser och svarar på frågor. Eleverna rör sig fritt i samtalen både mellan sina egna och textens allmänna och litterära repertoarer och mellan olika läsarter och utforskar på så sätt texterna tillsammans. Ju längre in i samtalen de kommer, desto större utrymme och betydelse får den känslomässiga reaktionen, som därmed både bidrar till och utgör en stor del av själva engagemanget.

I artikeln ”Läsa, skriva, känna – gymnasieelevers tankar om fanfiction i undervisningen” av Jenny Malmqvist, Ann-Sofie Persson och Maria Sträaf undersöks vilken betydelse som skrivande och läsande av fanfiction kan få för gymnasiets litteraturundervisning i en tid då skönlitteraturen allt oftare måste konkurrera med andra medier. Inom ramarna för en pilotundersökning belyses här gymnasieelevers såväl affektiva som kritiska bruk av fanfiction i syfte att undersöka genrens litteraturdidaktiska potential. Den teoretiska bakgrunden utgörs av genre teori (Jenkins, 2013), litteraturdidaktisk teori (Langer, 2011) och responsteori med särskild tonvikt på begreppet *affective community* (Wilson, 2016). Det empiriska materialet i studien är inhämtat med hjälp av enkäter och ett antal semistrukturerade intervjuer med gymnasielever. Resultatet av studien tyder på att deltagarna uppfattar läsande och skrivande av fanfiction som en mycket kreativ aktivitet som innefattar såväl kritisk analys av genredrag, berättarteknik

och karaktärgestaltning som ett mer känslomässigt engagemang. I den analys som författarna gör visar sig föreställningsvärldar (Langer, 2011) vara ett fruktbart begrepp för att beskriva elevernas kognitiva och emotionella rörelser mellan olika texter. Den avslutande diskussionen rör det litteraturdidaktiska värdet av fanfiction när eleverna vittnar om engagemang och kreativitet under skrivarbetet men också resonerar om hur det eventuellt ska bedömas av läraren.

Åsa Arpings artikel ”Onkel Toms stuga på litteraturlistan? Engagerade studenters bruk av litteraturhistorien” kretsar kring föränderliga praktiker inom litteraturhistorieundervisningen, med utgångspunkt i den affektiva vändningen och författarens egna erfarenheter av att diskutera Harriet Beecher Stowes storsäljare i en studentgrupp utifrån en rak fråga: bör ett verk som detta ingå i undervisningen om 1800-talsromanen – varför, eller varför inte? Författaren beskriver att oavsett vilken inställning studenterna hade till frågan utmynnade diskussionen i en provkarta på olika sätt att använda litteraturhistorien: för att komma närmare historiska skeenden, förstå litteraturens och läsningens betydelse i olika tider och sammanhang, eller synliggöra aktuella frågor om etik och medansvar, rasism och triggervarningar. Genom att placera dessa argument i dialog med Rita Felskis begreppsapparat kring engagerad läsning, särskilt i *Uses of Literature* (2008) och *Hooked: Art and Attachment* (2020), argumenterar författaren för att universitetslärare bör ta fasta på de ofta starka känslor som litteratur i bästa fall väcker bland studenter; ett engagemang som i sin tur kan ge nya insikter i skönlitteraturens föränderliga funktion – såväl i utbildningssammanhang och samhällsdebatt som i människors vardag. Frågan är hur vi kan ge plats åt studenternas olikartade, och ofta kolliderande åsikter, utan att fastna i polarisering, och hur kan en omstridd klassiker som *Onkel Toms stuga* få ny relevans i ett föränderligt utbildningslandskap?

Slutligen följer tre bidrag som återfanns under konferensens tema *Berättande och medier: kognitiva och emotionella utmaningar*. Här finner vi artiklar som undersöker känslgestaltning och pedagogisk praktik i förhållande till poesi, bilderböcker och tecknade serier i både verkliga och virtuella klassrum. Det transformativa, eller snarare, det transduktiva meningsskapandet

då mening flyttas från en uttrycksform till en annan, utforskas i Petra Magnussons artikel ”Poetiskt meningsskapande och pandemi”. Artikeln ger en bild av undervisning i ett digitalt mötesrum under pandemin och vi får följa hur elever laborerar med olika uttrycksformer i det digitala gränssnittet i sina försök att närma sig poesi. Magnusson tar utgångspunkt i multimodal teorbildning för sitt samarbete med gymnasieklassen och analyserar elevernas poetiska representationer med fokus på vilka betydelser som uttrycks och hur det sker. Analyserna tyder på att själva platsen, det digitala mötesrummet, är viktig för det meningsskapande som sker.

Artikeln ”’Vi snakker bare litt om porno’. Multimodal och platsorienterad analys av rumsligt gestaltade affekter i *Sesam Sesam* av Gro Dahle och Kaia Dahle Nyhus” av Christoffer Dahl och Anna Smedberg Bondesson undersöker en bilderbok som skildrar pojken Al som blir upptäckt av sin mamma när han tittar på pornografi på nätet och deras samtal efteråt. Ämnet är känsloladdat och författarnas syfte är att analysera och diskutera hur såväl affekterna som den känsla av trygghet och gemenskap som möjliggör att samma affekter kan regleras gestaltas i *Sesam Sesam* (2017). Analysen grundar sig på sociosemiotik (Kress & van Leeuwen, 2006) samt platsteori (Bachtin, 1991; Foucault, 2008) och ger vid handen hur olika affekter i Tomkins (1995) definition, såsom glädje, nyfikenhet, förvåning, ilska, avsmak, sorg, rädsla och skam, tar sig både visuella och rumsliga uttryck. Den tar även upp de svårigheter och möjligheter som en diskussion om kontroversiella ämnen rymmer. En slutsats är att undersökningen ger en fingervisning om att en känslomässigt utmanande bilderbok, en *challenging picturebook*, som *Sesam Sesam* både till form och innehåll rymmer en komplexitet och kreativitet som lärare och elever kan utforska tillsammans i klassrummet.

Anette Svensson och Jenny Malmqvist, författarna till ”Berätta utanför ramarna: Känslor och transmedialt berättande som literaturdidaktisk resurs,” gör en närläsning av specialnumret *Bamse: Nina i knipa* som är en del i Pressbyråns lässtimulerande samarbetsprojekt. Numret består bland annat av John Ajvide Lindqvists novell ”Nina i knipa” (2018), som är en omarbetning av serien med samma namn från 2006 och av en tävlingsuppgift

där läsar-skribenten, med hjälp av Ajvide Lindqvists exempel, ska skriva en novell baserad på serien ”Bamse och den stora höststormen” (1973). Syftet är att undersöka hur transmedialt berättande används för att aktivera kognitiva och emotionella resurser och därigenom utveckla barns och ungas berättelseförståelse och berättarförmåga. Det teoretiska ramverket kombinerar transmedialt berättande (Jenkins, 1992), litterär kompetens (Torell, 2002) och emotionell läsning (Felski, 2020) med Genettes teorier om paratexter. Analysen visar att läsar-skribenten uppmanas att använda både kognitiva resurser, när denna ska imitera Ajvide Lindqvists skrivprocess, och emotionella resurser, för att kunna relatera till karaktärernas situation. Studien visar att numret med dess transmediala ansats fungerar som en litteraturdidaktisk resurs och gör anspråk på att utgöra en demokratisk kraft för att stimulera unga människors läsande och skrivande.

Volymen avslutas med ännu en av konferensens keynotes: Anna Nordenstams ”Feministiska tecknade serier och känslor i gymnasiet.” Artikeln handlar om hur feministiska svenska serier för unga och vuxna kan ingå i litteraturundervisningen på gymnasiet. Det empiriska materialet utgörs av gymnasieelever på IB-programmets litteraturkurs och deras respons på ett urval av serier som utmanar dominerande normer: Susanne Fredelius ”Mensvärk” (2014) om mensvärk, Elias Ericsons ”Åror” (2013) om att vara trans, Ellen Ekmans ”Lilla Berlin”-serie om klimatförändring (2019) och Sara Granérs enruting (2012) om jämställdhet. Med hjälp av bland annat Sara Ahmeds teorier om känslor, semiotik (Groensteen, 2007) samt ironi och satir (Meijer Drees & de Leeuw, 2015) konstaterar Nordenstam att elevernas respons rymmer både positiva och negativa känslouttryck som medkänsla, glädje och frustration, men att de har svårare att uppfatta ironin i de samhällskritiska serierna. En slutsats är att de feministiska serierna ger goda förutsättningar till fruktbara analyser av hur känslouttryck kan gestaltas i text och bild och att gymnasieeleverna därigenom kan ”lära om och med serier om känslor”.

Konferensen ”Litteraturdidaktik och känslor” anordnades med hjälp av Litteraturdidaktiskt nätverk (LDN), vilket samlar forskare och praktiker från alla språkområden. Dess uppgift är att synliggöra och stärka litteraturdidaktikens ställning

i skola, akademi och samhälle. De bidrag som samlats i den här volymen visar på bredden i konferensens fyra temaområden men också på hur viktiga litteraturdidaktiska frågor blivit i en tid då skönlitteraturen och läsandet ställs inför många utmaningar. Tillsammans ger bidragen en mångfasetterad bild av literärt gestaltande av känslor och läsares möjliga känslomässiga reaktioner, liksom av de didaktiska möjligheter detta medför. Volymen visar på det förnuftiga i att ta känslor på allvar i litteraturklassrummet, och vår förhoppning är att den ska erbjuda såväl eftertanke som inspiration.

Referenser

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Duke University Press.
- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. (J. Öberg, Övers.; 2 uppl.). Anthropos.
- Bergenmar, J. (2010). Läsnings disciplinering: Om litteratursyn och litteraturundervisning. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 40(3-4), s. 16-26. <https://doi.org/10.54797/tfl.v40i3-4.11905>
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång. En modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Naucleur (Red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 86-107. Sigma förlag.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art & Attachment*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp. Michel Foucault. Texter i urval*. (J. Magnusson, Övers.; 1 uppl.). T. Götselius & U. Olsson (Red.). Symposion.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Groensteen, T. (2007). *The System of Comics*. (B. Beaty, Övers.). University Press of Mississippi.

- Jenkins, H. (2013). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114339>
- Jönsson, M. (2015). Litterär didaktik. Kritisk och naiv läsning i Tove Janssons *Den ärliga bedragaren*. I M. Jönsson & A. Öhman (Red.), *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, s. 257–274. Studentlitteratur.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (2 uppl.) Routledge.
- Langer, J. A. (2011). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect, *Cultural Critique* 31, s. 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Meijer Drees, M., & de Leeuw, S. (2015). *The Power of Satire*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/thr.2>
- Miller, J. H. (2002). *On Literature*. Routledge.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. (1 uppl.) Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America. Första utgåvan publicerades 1938.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822384786>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Tomkins, S. S. (1995). *Exploring affect. The selected writings of Silvan. S. Tomkins*. E. Virginia Demos (Red.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663994>

Torell, Ö. (Red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. [Rapport]. Mithögskolan.

Wilson, A. (2016). The Role of Affect in Fan Fiction. *Transformative Works and Cultures* 21. <https://doi.org/10.3983/twc.2016.0684>

1. Eleven Theses on Literature and Emotion

Eric Sandberg

Introduction

This paper takes its inspiration, at least in terms of form, from Karl Marx's *Theses on Feuerbach*, the eleven short notes Karl Marx wrote in 1845 as an outline for the first chapter of *The German Ideology* (a manuscript which was not published until 1932). The *Theses* have been described as “two of the most concise and stimulating pages within [his] entire corpus” (Loftus, 2009, p. 158); Louis Althusser claims that these “brief sparks [. . .] light up every philosopher who comes near them” (1969, p. 36). The eleven theses offered here will be neither this brief, nor this exciting, but they will (gradually) develop a set of claims about what we teach in the university literature classroom, about why and how we teach it, and about the role emotion plays in those processes. The structure employed here means that rather than presenting a singular primary claim at the outset, and demonstrating its validity through evidence and argumentation, these theses offer eleven separate ideas centring on or around the intersection of literature, teaching, and emotion, although often these are as much question as answer. One advantage of this structure is that by saying eleven separate things I have high hopes of saying “either one thing very clever [. . .] or two things moderately clever—or three things very dull indeed”—though like Jane Austen's unfortunate Miss Bates, my difficulty may be to restrict myself to only “three” very dull things “at once” (2012, p. 364). The disadvantage (or is it in fact another advantage?) is that readers will not find a single, readily extractable and easily applicable argument

How to cite this book chapter:

Sandberg, E. 2024. Eleven Theses on Literature and Emotion I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 17–37. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.b>. Licens: CC BY 4.0

or lesson in this chapter, instead being confronted with a diverse, although inter-related, set of ideas that may or may not resonate with their individual experiences as readers, teachers, and learners.

Thesis 1: We should not be satisfied with an abstract, rational, and rationalized approach to literature

Given that the title and structure of this chapter are borrowed from Marx, it is only appropriate to begin with a quotation from the *Theses on Feuerbach*. “Feuerbach,” Marx writes in his fifth thesis, “not satisfied with *abstract thinking*, appeals to *sensuous contemplation*; but he does not conceive sensuousness as practical, human-sensuous activity” (Marx, 1973, p. 64, original italics). For those who are not philosophers or Marxist theoreticians, this may not be the most transparent of statements. Indeed, many commentators have had serious difficulty in pinning Marx’s theses down (not just the fifth, but all eleven), with different scholars characterizing them as an expression of socialist humanism or of anti-humanism, as a materialist rejection of philosophy or as an extension of philosophy in the realm of practice (Loftus, 2009). Given the diversity of previous interpretations of Marx’s claims, and what one scholar has described as their “enigmatic, inexhaustible richness” (Balibar, 2012), I hope it will be forgivable to apply (or misapply) this statement to the place of emotion in experiencing, thinking about, and teaching literature.

We should not, this thesis suggests, be satisfied as readers, as literary scholars, or as teachers with an abstract, rational, and rationalized approach to literature. As Susan Sontag put it in her magnificent 1964 essay “Against Interpretation”, in certain cultural eras—and I believe ours is one of them—interpretation can be “reactionary, impertinent, cowardly, stifling,” part of what she calls “the revenge of the intellect upon the world” (p. 7). An exclusive or excessive emphasis on, for example, interpretation in the form of the critique with a capital C that Rita Felski, following Paul Ricœur, describes in her 2015 study *The Limits of Critique* as a “hermeneutics of suspicion” (p. 1), or on the sort of data-driven computational criticism associated with the digital humanities (as recently exemplified in Richard Jean So’s *Redlining Culture: A Data History of Racial Inequality and Postwar Fiction*, 2021) can

be seen from this perspective as a form of aggression towards, rather than an exploration of, literature.

These abstract, rationalistic modes of literary inquiry and teaching, I argue throughout my eleven theses, ignore the common-sense understanding that literature and emotion are intimately and intrinsically connected. This claim—that literature is emotional, and that this fact is not always adequately acknowledged in our teaching—should not be controversial (although we must remain aware of differences between pedagogic contexts in, for example, the Anglosphere and Europe). We have all cried over a tragic scene in a novel or a moving passage of poetry, but we were unlikely to do so in front of a classroom. But it is nonetheless problematic, insofar as denying the primacy of abstract thought and the sort of rationalist, data-driven, objective analysis that accompanies it, is a sort of heresy in the contemporary university system. They may not burn you at the stake for it, but they'll certainly deny you tenure. This is true even in the humanities, where many observers have noted that “every softer discipline these days seems to feel inadequate unless it becomes harder, more quantifiable, more scientific, more precise. That, it seems, would confer some sort of missing legitimacy in our computerized, digitized, number-happy world” (Konnikova, 2012). This description was published a decade ago—ironically—in *Scientific American*, and the situation today is certainly no different. Between the quantification of the humanities, and the “proactive approach” of inserting the arts into the dominant STEM paradigm (which prioritizes science, technology, engineering and maths over other disciplines) “as a form of added value”—in other words STEAM—there seems little place in the study and teaching of literature for anything other than abstract reasoning (Mejias et al., 2021, p. 214).

Returning to Marx's fifth thesis, though, we can see what is missing from this approach: “sensuous contemplation” as a “practical, human-sensuous activity.” This may not be a very clear formulation, but it does direct us towards the gap that appears when we treat and teach literature as a phenomenon that can be understood primarily through “abstract thinking”: the ways in which reading is a sensuous form of knowledge that involves and invokes the mind, the emotions, and the body, in a total human response.

Thesis 2: To teach literature is to study literature

When we talk about teaching literature, we are not talking only about teachers teaching students; teachers of literature are always students of literature, too. To teach literature is to study literature; to read seriously is to be a student, always, and never a master. As teachers of literature, we are perpetual apprentices (which means that these are the words of a student of literature who teaches literature to other students of literature). To teach literature is to surprise oneself by finding (how unexpectedly!) new ways of reading texts that seemed utterly familiar; in the same way, our students regularly surprise us with new ideas, new interpretations, new reactions—and this is even more true when we strenuously disagree with their ideas, interpretations, and reactions. However, as China Miéville writes, “this is not license for epistemological anarchy, according to which anything, any reading, always goes but it is to acknowledge that no text, whatever its author’s (or reader’s) intent, can have a simple, singular meaning” (2022, p. 14). Instead, “every text will generate something like a tangle of meanings and connotations, more or less concentrated around a core, and more or less protean or stable, according to political, social and linguistic context” (p. 14). Reading and teaching is an attempt, in Miéville’s words, on the one hand “to discern reasonable meanings close to the core” of the “vibrating aboutness cluster” of a text, and on the other “to contest those that range too far from it” (p. 15).

Thesis 3: Literature’s primary task is instruction

If our job is to teach literature, literature’s job is to teach us; when we teach literature, in other words, we are teaching what Cynthia Ozick calls “the art of the didactic” (1983, p. 241). Literature is an inherently pedagogic medium. Literature can and does do many things—it entertains, it distracts, it amuses, it terrifies, it titillates—but at the centre, or somewhere near the centre, of its project is instruction. Literature teaches. Our job as teachers of literature, then, is to teach students how to learn from literature. But what sort of instruction does it offer? What should we teach our students (and ourselves) to learn from literature?

One answer to this question is that we can learn facts about the world through literature, even in perhaps unexpected places. Scottish thriller writer Phillip Kerr argued that “the modern thriller has replaced the didactic novel—and people read [these] books [. . .] to find out about things” (Field, 1996, p. 44). Kerr is not talking about the sort of “moral education” long associated with literature (Casement, 1987, p. 101)—although that is another sort of education that literature can provide—but about factual or theoretical information. “I am very pleased,” Kerr goes on, “that I can allow myself stretches of thought-filled prose [. . .] leavened by a plot” (Field, 1996, p. 44). Science-Fiction novelist Kim Stanley Robinson made a similar point in a recent interview: in his novel *Red Mars*, he rejected the standard model of SF narrative (in which you “avoid exposition”) in order to “convey [. . .] a mass of new information about Mars” – “I am going” he decided “to talk about rocks” (Plotz, 2020). And readers can indeed learn a great deal about the rocks of Mars (taking these rocks as a metaphor for facts about world we live in in the broadest sense) from Robinson’s novels and many other like them.

This factual education is an important, yet somewhat neglected, aspect of what it means to engage with literature. We live in a world where facts are instantly accessible through the internet, but the information provided by, for example, Wikipedia, is to a certain extent decontextualised, abstract, and remote. The information embedded in fictional narratives can provide readers with a much more embodied, lived, contextualised sense of what the world is and how it works. But this by no means exhausts literature’s didactic potential. When we read, we learn not just about the external world, but about the internal mindscapes of the people around us. In Virginia Woolf’s *To the Lighthouse*, the painter Lily Briscoe contemplates the Rayleys, a married couple with whom she is acquainted: “Their lives appeared to her in a series of scenes”—she sees (or rather imagines) them in their pyjamas, eating sandwiches, arguing, living their lives in all the private inaccessible seclusion of other people (1981, p. 172). This is a form of imaginative understanding that literature—telling stories about people—opens up to us, a way of learning about other people. There is a problem here, too, of course: as Lily (and Woolf)

knows: “And this, Lily thought [. . .] this making up scenes about them, is what we call ‘knowing’ people, ‘thinking’ of them, ‘being fond’ of them! Not a word of it was true; she had made it up; but it was what she knew them by all the same” (p. 173). In other words, literature teaches us what other people are like, but only by teaching us how to make them up; other people are our own fictions. However, as a widely cited 2012 study by David Kidd and Emanuele Castano seems to indicate, this sort of education may well have a real-world impact by improving readers’ “capacity to comprehend that other people hold beliefs and desires and that these may differ from one’s own beliefs and desires” (p. 377). Literature teaches us about the otherness of other people. In a world increasingly shaped and defined by the solipsistic house of mirrors that is social media, this capacity is hugely important.

Even more broadly, literature can also teach us to be sensitive to, or conscious of, the world in which we live in all of its extraordinary particularity. Ozick call this the “pulse and purpose of literature: to reject the blur of the universal; To distinguish one life from another; To illumine diversity; To light up the least grain of being, to show how it is concretely individual, particularized from any other; to tell, in all the marvel of its singularity, the separate holiness of the least grain” (1983, p. 248). This is an ambitious task for literature, and an even more daunting educational goal—the average classroom on an average Monday or Tuesday may not be the ideal setting to “reject the blur of the universal,” and one can only imagine how some university administrators might respond to a list of learning objectives that includes “to light up the least grain of being”—but there are clear connections here to the more pedagogically familiar (and potentially institutionally acceptable), Russian Formalist notion of defamiliarization, which sees literature (or art more broadly) as a way to, in the famous words of Victor Shklovsky, “recover the sensation of life; it exists to make one feel things, to make the stone *stony*” (1965, p. 12).

Thesis 4: Literature teaches boredom

Another lesson that literature can teach may be even more important to us in the twenty-first century, or at least

more specifically relevant to the conditions of our post-modern (or is that post post-modern?) lives. When Kim Stanley Robinson was asked about writing about the rocks of Mars he noted, with some amusement, that “people say I talk about rocks for 20 pages at a time, but really it’s only two paragraphs at a time” (Plotz, 2020). Two paragraphs feel like twenty pages: this sensation of duration, of time, of effort is a vital didactic function of literature. It teaches boredom, or to put it less dramatically, it teaches patience.

This idea might turn us back (at least partially) to the “human-sensuous activity” of reading. Books are objects, they have size, weight, texture, smell. We thus encounter books as sensuous and sensory objects. Of course, many books are today read on screens—e-readers in the case of middle-aged, mobile phones in the case of the young—but the predicted displacement of the printed book by its virtual counterpart has not happened yet, and (even in digitally mediated forms) the fundamental experience of reading a book remains a physical encounter with a thing, and, critically, a thing that takes a long time, and/or a relatively high level of concentration and persistence to use. Books thus offer readers a sort of friction that many people today—particularly the young—are unfamiliar and uncomfortable with. While our experiences will vary depending on the educational systems within which we work, many of students today belong to a generation that has been raised in an economic system dedicated to the removal of friction and its frustrations from the experience of life.

This is true of the real, physical world of objects and places, which has been made navigable and accessible through an all-encompassing ecosystem of apps allowing instant access to weather reports, real-time bus schedules, maps with travel instructions, restaurant reviews, food deliveries, and so on. All of these services collectively smooth out the experience of the physical world, minimizing the chance (or opportunity) of getting lost, of getting hungry, of getting wet, of simply waiting—the chance of experiencing, in other words, the friction of an intractable physical world. It is also true of the world of culture. Services like Spotify offer instant access to entire musical cultures and eras, from more than one hundred different recordings of Puccini’s *Madama Butterfly* to all nine of ABBA’s studio albums; Amazon offers

one-click shopping for literally millions of books that can be delivered within a matter of days pretty much anywhere in the world (or instantly for screen reading); and competing streaming services from Netflix to Apple TV+ offering unlimited, on-demand access to television and movies. Arguably, contemporary culture is defined less by any particular style, genre, or tone than by instant access to exactly what we want (or what the algorithm thinks we want) from a functionally infinite array of cultural objects, all of which are frictionlessly navigable. The ubiquitous gesture of the smart-phone scroll may well be the defining feature of our era, the slide of the finger over the screen correlating with the slide of the mind over the surface of culture.

Literature, on the other hand, is (at least in some forms) gritty, resistant, long. As the late, great, and splenetic Philip Roth argued towards the end of his career and life, literature—reading—is becoming a “cultic” activity; for many people today, it is “the print that’s the problem, it’s the book, the object itself” (Flood, 2009). “To read a novel,” Roth claims, “requires a certain amount of concentration, focus, devotion to the reading. If you read a novel in more than two weeks you don’t read the novel really. So I think that kind of concentration and focus and attentiveness is hard to come by—it’s hard to find [. . .] significant numbers of people, who have those qualities” (Flood, 2009). And this reduction in the number of readers in the sense Roth is using the term, readers willing and able to put up with the friction of the book, is directly related to education. As Frank Kermode points, “the desire to read is in modern times acquired for the most part in universities” and “almost all the potential readership passes through the college classroom” (1989, p. 44). Placing these two ideas together leaves us with one of the signal tasks of university-level education in literature: teaching students to experience, learn from and, perversely, enjoy the boredom of the book.

Thesis 5: The human, humane, and emotional aspects of reading should be the focus of our teaching

As teachers, how are we, then, to help our students (and ourselves) enjoy the resistance of literature? What approaches can we emphasise in our own reading and teaching that will make the

experience of, for example, the 760 dense and difficult pages of Thomas Pynchon's 1973 masterpiece *Gravity's Rainbow* (1995) as rewarding as we know they should be, and indeed are when we are at our best as readers? How can we help students not just understand but welcome the involuted complexities and inaccessible imagery of poets like Sylvia Plath, whose work demands re-reading, contemplation, active, engaged response, persistence, and the stretch of the self towards language and ideas that are unfamiliar and uncomfortable—everything, in other words, that is not part of our current cultural model?

One approach would be to focus our reading (and our teaching) on the human, humane, and emotional aspects of reading rather, for example, than on historical, contextual, structural, political or theoretical issues that may arise in relation to these texts. This is not a new approach, of course. One of our oldest works of literary criticism, Aristotle's *Poetics*, links the origins of poetry to our "universal pleasure in imitations," our "delight in seeing images" (1995, p. 6–7). So here is an initial emotional response to literature in particular, and the arts more generally: a delight in representation, a delight in the image itself. To return to the examples of Plath and Pynchon, this would be a delight in the image of the poet as "White Godiva" riding hell-for-leather "into the red / Eye, the cauldron of morning" in "Ariel" (Plath, 2010, p. 29), or in the image of Teddy Bloat "mincing bananas with a great isosceles knife [. . .] into waffle batter resilient with fresh hens' eggs" (Pynchon, 1995, p. 9) in the extraordinary banana-breakfast that opens *Gravity's Rainbow*. Alongside this pleasure in images themselves is, according to Aristotle, the delight we experience when they are presented in "language made pleasurable," language, in other words, "which possesses rhythm and melody" (1996, p. 10). We can thus add to the pleasure of the image itself our pleasure in Plath and Pynchon's powerful or playful or penetrating linguistic performances, the pace and pop of their poetry and prose. We can name these pleasures (alliteration!) for our students, but first we and they must learn how to experience them. Finally, and most famously, Aristotle proposes that literature should create pleasure by generating an emotional response in the reader or viewer: "the pleasure which comes from pity and fear" in the case of tragedy, or of "astonishment" in the case of the epic (p. 22). We experience

the image, we relish the language deftly deployed to place the image before us, and we then relish the emotions generated by the fictional situation. Gertrude's speech describing the death of Ophelia in Shakespeare's *Hamlet* (2010) offers a strong example of all three of the Aristotelian pleasures of image, language, and emotional response:

[. . .] her clothes spread wide;
 And, mermaid-like, awhile they bore her up:
 Which time she chanted snatches of old tunes;
 As one incapable of her own distress,
 Or like a creature native and indued
 Unto that element: but long it could not be
 Till that her garments, heavy with their drink,
 Pull'd the poor wretch from her melodious lay
 To muddy death. (IV.7.13–31)

It would seem to me no mean classroom achievement, and by no means an unworthy pedagogic goal, to help students appreciate a passage like this on the three levels proposed by Aristotle, acknowledging and embracing the range of responses, from aesthetic pleasure to empathic sorrow that accompany it.

Thesis 6: Not all emotional responses are born equal

There is a number of potential problems if our goal as teachers is to help students cultivate what I. A. Richards called almost a century ago a “systematised complex response” to literature, one that includes an emotional response alongside or linked to other facets of the text (1934, p. 183). Firstly, as Richards points out, not all emotional responses are automatically of value: “It is not the intensity of the conscious experience,” he writes, “its thrill, its pleasure or its poignancy which gives it value, but the organization of its impulses for freedom and fullness of life. There are plenty of ecstatic instances which are valueless” (1934, p. 132). People experience, for example, extremely powerful emotional responses to football games, but their long-term value is perhaps questionable. Similarly, a reader may well experience an intense emotional response to a work of literature that is little more than an ephemeral nervous reaction based on the epiphenomena of

a particular conjunction of time, place, and situation. Reading Auden's "Funeral Blues" (2019, pp. 412–413) aloud to commemorate a loved one's death (as famously seen in Mike Newell's *Four Weddings and a Funeral*) will no doubt lead to tears, but it is questionable if these are the tears of literature or the tears of grief, which would have been shed just as freely if any other poem, or indeed any other sort of text, had been selected for the purposes of eulogy.

Secondly, there is the vexed question of the relative merit of different emotional responses. In 1923, Richards offered his students at Cambridge anonymised poems and asked them to respond to this 'innocent' or 'unframed' work. As a recent commentator on Richards' work notes, "it is hard to see how he could have failed to be saddened as well as exhilarated" by the responses he collected (Douglas-Fairhurst, 2004, p. 376). His students not only rated works by Ella Wheeler Wilcox, author of the immortal lines of doggerel "Laugh, and the world laughs with you; / Weep, and you weep alone. / For the sad old earth must borrow its mirth / But has trouble enough of its own" (1889, p. 41) higher than works by major, canonical figures like Gerald Manley Hopkins, whose poetry may not unfold itself readily to the inexperienced reader, but is I think nonetheless clearly better (to use a provocative term), and capable of producing a more valid or valuable emotional response:

As kingfishers catch fire, dragonflies draw flame;
 As tumbled over rim in roundy wells
 Stones ring; like each tucked string tells, each hung bell's
 Bow swung finds tongue to fling out broad its name;
 Each mortal thing does one thing and the same:
 Deals out that being indoors each one dwells;
 Selves — goes itself; myself it speaks and spells,
 Crying *Whát I dó is me: for that I came.* (Hopkins, 2019, p. 24,
 lines 1–8)

The difficulty is to demonstrate that one set of emotional responses to one piece of literature is more valid and valuable than another. One of Richards' students responded to a Hopkins poem ("Spring and Fall" which opens with the lovely if somewhat lexically challenging lines "Márgarét, áre you grieving / Over Goldengrove

unleaving?”) (2019, p. 412) in the following terms: “I read this ten times without finding any meaning in it and very little attraction. Either I am, or the writer is, more than usually idiotic, but I really am quite unable to digest this doughy, heavy, obscure, indigestible and unsustaining piece of whatever it is meant to be” (1956, p. 85). Another student responded to the same poem more pithily: “pish-posh!” (1956, p. 87). As Richards notes, this, and the many other similar responses he gathered, are the considered opinions of “serious and professed students of English” (1956, p. 85), but we would be justified I think in asking how seriously they should be taken.

Thesis 7: Emotional responses to literature vary widely

As indicated a century ago by I. A. Richards’ students, and as every teacher of literature knows, responses to literature, emotional and otherwise, vary widely from person to persons—or perhaps vary wildly would be the more accurate phrasing. Works that lead to piercingly intense responses for one reader do little or nothing for another. This can be a result of differences in individual experience—someone who has recently lost a loved one may well respond more emotionally to Auden’s “Funeral Blues” than the person sitting next to them in a class. Or it can arise from cultural differences. Years ago, when I was teaching literature in a small English-language liberal arts college in rural Japan, I was confused to find that in several of my classes almost any literary reference to stars—for example, in William Blake’s “The Tyger” (“When the stars threw down their spears / and watered heaven with their tears”) (2019, p. 452)—would be treated as an occasion for deep sighs, sentimental, romantic effusions, and even covert hand-holding between students. It was only later that I realised that we were in the midst of *Tanabata*, a festival commemorating two lovers represented by the stars Vega and Altair who are only allowed to meet once a year—and only if the skies are clear.

Another common cause of differential emotional experience of literature, and one that seems especially relevant to the situation of the teacher of literature is age. I regularly teach Philip Larkin’s “Aubade” (2003) to undergraduates, ostensibly to illustrate the

way meaning can derive (in part) from the manipulation of genre and generic expectation, but in truth to share a poem that never fails to shake and terrify and move me. Instead of the generically typical celebration of love found in the morning songs, or *aubades*, of the Provençal troubadours of the High Middle Ages or the seventeenth century metaphysical poets, Larkin's poem deals directly and unflinchingly with the dread of death:

I work all day, and get half-drunk at night.
 Waking at four to soundless dark, I stare.
 In time the curtain-edges will grow light.
 Till then I see what's really always there:
 Unresting death, a whole day nearer now,
 Making all thought impossible but how
 And where and when I shall myself die.
 Arid interrogation: yet the dread
 Of dying, and being dead,
 Flashes afresh to hold and horrify. (2003, p. 190, lines 1–10)

Yet while this is for me terribly and terrifyingly effective—in other words it elicits a powerful emotional response—it often leaves my students unmoved. During the pandemic, online teaching meant that student responses that might once have occurred silently appeared in the class chat box: “Depressing, teach. LOL”. The pedagogical focus of a class like this thus inevitably turns away from emotional response (that is to say my emotional response) to more meta-textual and perhaps teachable factors including allusion, genre, intertextuality, structuralism, and so on. Is this disappointing? Of course it is, but I remember (all too well) the poetry that I responded to on an emotional level as an undergraduate. Suffice to say I was the proud owner of a complete collection of Kahlil Gibran's works, and was very fond of giving people copies of *The Prophet* (1923). But does this mean that the most appropriate works of literature for the classroom are those that resonate with the emotional life of undergraduate students? This sort of retrograde movement does not strike me as a solution. I loved Gibran as a young man, but I am more than grateful to the teachers (formal and informal—many were my fellow students) who helped me learn to read different sorts of literature, and to read it differently.

Thesis 8: Literature does not contain its own meaning

The clash between my emotional (and affective) response to Larkin's "Aubade"—shudder, I'm going to die—and my student's well-intentioned if perhaps youthfully insensitive "LOL" indicates one of the primary difficulties in integrating the emotional with the pedagogic. This is what W. K. Wimsatt and Monroe C. Beardsley called (in 1954) the "Affective Fallacy", or a "confusion between the poem and its results (what it is and what it does)" that attempts "to derive the standards of criticism from the psychological effects of the poem and ends in impressionism and relativism" (1982, p. 21). The result of the affective fallacy is that "the poem itself, as an object of specifically critical judgment, tends to disappear" (p. 21). When my students and I read the words of Larkin's "Aubade", they are identical, but we experience them differently. What the affective fallacy—which may not be a fallacy at all—indicates is that, as Stanley Fish puts it "the experience of an utterance [. . .] *that* is its meaning" (1970, p. 131), and the text's objectivity, its existence separate from individual experience and response, is, again according to Fish, "an illusion, and moreover, a dangerous illusion, because it is so physically convincing" (p. 140). We see the words printed on the page, and think they must contain meaning, but meaning only arises from the encounter between the page and the reader.

Thesis 9: The emotional response of the informed reader is more valid than the emotional response of the uninformed reader

But what reader? My students disagree with me regarding the emotional heft of Larkin's "Aubade", which leaves them cold (as it does me, though in very different ways). When asked what poetry they like, some of my students have enthusiastically referred me to the school of the so-called Instapoets, and works like this by Najwa Zebian: "Sometimes / the best thing you can do / for someone you love / is let them go / Set them free. / Wish them happiness and set them free / *Set yourself free*" (n.d.). It would be all too easy to be dismissive of this sort of writing, the venues in which it is published, and its larger role in the cultural economy

of the twenty-first century, but that is not the point. One poem arouses a strong emotional response in me, one in another reader (and, given that Zebian has 1.3 million followers on Instagram, more than just one). Are the Instapoets my students' version of Kahlil Gibran, offering works that may not always be poetically or intellectually sophisticated, but which speak directly to the emotional contexts of their audiences?

Fish (and other reader-response theorists) have tried to square this circle by stipulating the need for a "mature" or "fit" or "informed" reader who is linguistically and semantically competent, and thus able to assess meaning at the grammatical and syntactical level, and who has a degree of literary competence—the ability, for instance, to think in terms of genre, to make comparisons between styles, and so on (Fish, 1970, p. 145). The "mature", "fit" or "informed" reader will thus be able to experience, and communicate to others, Richards' "organized response" to the literary work. Two other traits might help to identify "informed" readers. First, they should have not just the sort of linguistic literacy identified by Fish, but also a level of what Philip Roth calls "aesthetic literacy" (qtd. in Flood, 2009), which is not just the sort of broad conceptual knowledge of literature, its tropes, its patterns, and its history referred to by Fish, but a developed and always developing sensibility that works line by line, sentence by sentence to distinguish the great from the good from the mediocre from the execrable. They should also have a level of emotional literacy, or emotional competency, which might be defined as the ability to respond sympathetically, even empathetically, to a wide range of emotional situations that may or may not be personally familiar. It is not adequate, although it is honest, to respond to a love poem as one of Richards' students did by saying "I have never been in love" (1956, p. 61). When, to take another example, readers are confronted with William Faulkner's *The Sound and the Fury* (1929), they are being asked to respond not just to Benjy Compson's bewildered sense of loss and longing for his sister Caddy (not too hard), but also to his brother Quentin's obsessive, incestuous need to police Caddy's sexual purity (harder), and his brother Jason's resentful, misogynist hatred of Caddy's daughter (much harder)—not to mention Caddy's own desperate, if unvoiced, need to escape from the stultifying grip of her family,

and Dilsey's powerful, enduring, and calm loyalty to that family. To respond to a novel like this requires an extraordinary level of emotional literacy, which—and this is critical—perhaps only literature itself can teach us.

Thesis 10: There is such a thing as too much emotion

And now, approaching the last of these eleven theses, for something completely different. Might all of this palaver be an overstatement or misstatement of the role of the emotions in literature? T. S. Eliot argued in “Tradition and the Individual Talent” (1960) that “it is not the ‘greatness,’ the intensity, of the emotions, the components, but the intensity of the artistic process, the pressure, so to speak, under which the fusion takes place, that counts” (p. 55). In other words, the writer (the poet in this case) uses emotion as a raw material for processes of art, and poetry becomes not the expression but the “transmutation of emotion”. “Poetry,” Eliot argues, “is not a turning loose of emotion, but an escape from emotion; it is not the expression of personality, but an escape from personality” (p. 58). In making this claim, Eliot is by no means denying the vital role of emotion in art, but arguing, as he concludes, that “the emotion of art is impersonal” (p. 59). And what is true for the writer is true for the reader; the emotional experience of literature is, or should be, an impersonal one, as paradoxical as that might sound.

Thesis 11: If emotion is the key to literature, we must change the way we teach

The last of Marx's *Theses on Feuerbach*, the eleventh, is probably the most famous: “The philosophers have only *interpreted* the world, in various ways; the point is to *change* it” (p. 65, original italics). The same can be said for the topics I have been discussing in my preceding ten theses. Our goal is not only to analyse the study and teaching of literature, but to change it in ways that embrace the role of the emotions in literature. This is of course a question of pedagogy. As Lionel Trilling noted in his 1961 essay “On the Teaching of Modern Literature”, “pedagogy is a depressing subject to all persons of sensibility” (2000, p. 381), but it is not

one that can be avoided. How can we in practical terms change the way we teach to include a diverse range of emotional, sensual responses to literature in the context of mass education in increasingly goal-oriented, corporatized universities in which the position of literature is at best marginal, and more often threatened?

Unsurprisingly, I have no very good answer to this question. I wholeheartedly embrace Felski's suggestion that reading "be conceived as an act of composition—of creative remaking—that binds text and reader in ongoing struggles, translations, and negotiations. The literary text is not a museum piece immured behind glass but a spirited and energetic participant in an exchange" (2015, p. 182). Part of this process must be, I think, an embrace of the emotional and affective role of literature. But how to make this happen in the classroom?

A partial response to this question would include a continued insistence on our students reading and engaging with what Matthew Arnold described as "the best that has been thought and said" (1994, p. 5). This is not to suggest that some sort of conservative, fixed canon be re-inscribed in our curricula, but to argue that value, and specifically literary value, be at the centre of the choices we make about what to teach (instead, for example, of what we think our students will respond to, or will accept, or will be able to cope with). As Kermode writes, "historically the concept of literature is inextricably involved with the presumption of quality in both text and reader. It is therefore not surprising that the dismissal of quality as irrelevant to the study of writing [. . .] should entail a denial of literature" (1989, p. 26). Of course, we can and should try to think about the ways one work of great literary value might also speak more clearly, or connect more powerfully, with our students and their experiences of life than another. Bernardine Evaristo's 2019 Booker prize-winning *Girl, Woman, Other* is a very fine novel, and one that may well resonate in its discussions of sexual, gender, and racial otherness more readily with students in 2024 than other very fine novels, such as (to take an example almost at random) Eleanor Catton's 2013 Booker prize-winning *The Luminaries*, which relies heavily on a complex set of structural parallels between astrology, characterization, and plot for much of its impact.

There is also a question of assessment, of the actual work we expect students to do with literature. As Trilling notes, the student term paper—probably still the standard vehicle for assessment—is not “a diary of the soul,” and we cannot necessarily expect to find in it a real engagement with the emotional textures and depths of literature (2000, p. 399). Other assignments—dialogues, adaptations, reviews—may well be better suited to eliciting these sorts of responses. We might also consider assignments that ask for, as Susan Sontag did in her call in “Against Interpretation” for an “erotics of art” (2009, p. 14), “really accurate, sharp, loving description[s] of the appearance of a work of art” (p. 13).

Finally, it seems to me essential that we do not separate the emotional content of literature from the text as a sort of free-floating affective supplement. The point is not that a given text makes a reader feel in a certain way (this poem makes me feel sad) but that a given text is in its very specificity and in the specificity of a reader’s reading of it is an embodiment of a particular feeling (this poem makes me feel this poem). One way to achieve this is to encourage and teach reading as an actual practice built around articulation and rhythm and pace and, finally, emotion. If nothing else, this would give us the intense pleasure of hearing literature in the classroom, instead of just hearing about it.

References

- Althusser, L. (1969). *For Marx*. (B. Brewster, Trans.). Penguin.
- Aristotle. (1996). *Poetics*. (M. Heath, Trans.). Penguin.
- Arnold, M. (1994). *Culture and Anarchy*. S. Lipman (ed.). Yale University Press.
- Auden, W. H. (2019). Stop all the clocks, cut off the telephone. *The Rattle Bag*. S. Heaney & T. Hughes (Eds.). Faber and Faber, pp. 412–413.
- Austen, J. (2012). *Emma*. Penguin.
- Balibar, É. (2012). From Philosophical Anthropology to Social Ontology and Back: What to do with Marx’s Sixth Thesis on Feuerbach? *Postmodern Culture*, 22(3). DOI: <https://doi.org/10.1353/pmc.2012.0014>

- Blake, W. The Tyger. *The Rattle Bag*. S. Heaney & T. Hughes (Eds.). Faber and Faber, pp. 452–453.
- Casement, W. (1987). Literature and Didacticism: Examining Some Popularly Held Ideas. *Journal of Aesthetic Education*, 21(1), pp. 101–111. doi.org/10.2307/3332816
- Catton, E. (2013). *The Luminaries*. Victoria University Press.
- Douglas-Fairhurst, R. (2004). I. A. Richards's *Practical Criticism*. *Essays in Criticism*, 54(4), pp. 373–389.
- Eliot, T. S. (1960). Tradition and the Individual Talent. *The Sacred Wood: Essays on Poetry and Criticism*. Methuen, pp. 47–59.
- Evaristo, B. (2019). *Girl, Woman, Other*. Penguin.
- Faulkner, W. (1929). *The Sound and the Fury*. Jonathan Cape and Harrison Smith.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. University of Chicago Press.
- Field, M. (1996). Philip Kerr: Scottish Cynicism & Thriller Plots. *Publishers Weekly*, 243(15), pp. 43–44.
- Fish, S. (1970). Literature in the Reader: Affective Stylistics. *New Literary History*, 1(2), pp. 123–162. DOI: <https://doi.org/10.2307/468593>
- Flood, A. (2009). Philip Roth predicts novel will be minority cult within 25 years. 26 October, *Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2009/oct/26/philip-roth-novel-minority-cult>
- Gibran, K. (1923). *The Prophet*. Alfred A. Knopf.
- Hopkins, G. M. (2019). As kingfishers catch fire, dragonflies draw flame. *The Rattle Bag*. S. Heaney & T. Hughes (Eds.). Faber and Faber, p. 24.
- Hopkins, G. M. (2019). Spring and Fall. *The Rattle Bag*. S. Heaney & T. Hughes (Eds.). Faber and Faber, p. 412.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), pp. 377–380. <https://10.1126/science.1239918>
- Konnikova, M. (2012). Humanities aren't a science. Stop treating them like one. *Scientific American*, 10 August. <https://blogs>

.scientificamerican.com/literally-psyched/humanities-arent-a-science-stop-treating-them-like-one/

Larkin, P. (2003). Aubade. *Collected Poems*. A. Thwaite (Ed.). Faber and Faber, pp. 190–191.

Loftus, A. (2009). The Theses on Feuerbach as a Political Ecology of the Possible. *Area*, 41(2), pp. 157–166.

Marx, K. (1973). Theses on Feuerbach. *Ludwig Feuerbach and the End of Classical German Philosophy* by F. Engels. Progress Publishers, pp. 62–65.

Miéville, C. (2002). *A Spectre, Haunting*. Head of Zeus.

Mejias, S., Thompson, N., Mishael Sedas, R., Rosin, M., Soep, E., Pepler, K., Roche, J., Wong, J., Hurley, M., Bell, P., & Bevan, B. (2021). The trouble with STEAM and why we use it anyway. *Science Education*. 105(2), pp. 209–231.

Ozick, C. (1983). Innovation and Redemption: What Literature Means. *Art & Ardor*, Knopf, pp. 238–248.

Plath, S. Ariel. (2010). *Ariel*, Faber & Faber, p. 28–29. <https://doi.org/10.1002/sce.21605>

Plotz, J. (2020). “The Realism of Our Times: Kim Stanley Robinson on How Science Fiction Works.” *Public Books*, 23 September. <https://www.publicbooks.org/the-realism-of-our-times-kim-stanley-robinson-on-how-science-fiction-works/>

Pynchon, T. (1995). *Gravity’s Rainbow*. Penguin.

Richards, I. A. (1956). *Practical Criticism*. Routledge and Kegan Paul.

Richards, I. A. (1934). *Principles of Literary Criticism*. Fifth edition. Kegan Paul.

Shakespeare, W. (2010). *Hamlet*. Penguin.

Shklovsky, V. (1965). Art as Technique. *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. (L. T. Lemon & M. J. Rees, Trans.). University of Nebraska Press, pp. 3–24.

So, R. J. (2021). *Redlining Culture: A Data History of Racial Inequality and Postwar Fiction*. Columbia University Press.

Smith, P. (2001). The Political Responsibility of the Teaching of Literature. In *Beyond the Corporate University: Culture and*

- Pedagogy in the New Millennium*. H. A. Giroux & K. Myrsiades (Eds.). Rowman & Littlefield, pp. 163-173.
- Sontag, S. (2009). Against Interpretation. *Against Interpretation and Other Essays*. Penguin, pp. 3-14.
- Trilling, L. (2000). On the Teaching of Modern Literature. In *The Moral Obligation to be Intelligent: Selected Essays*. L. Wieseltier (Ed.). Farrar, Strauss, and Giroux, pp. 381-401.
- Wilcox, E. W. (1917). Solitude. *Poems of Ella Wheeler Wilcox*. W. P. Nimmo, Hay & Mitchell, pp. 41-42.
- Wimsatt, W. K., & Beardsley, M. C. (1982). The Affective Fallacy. *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*. University Press of Kentucky, pp. 21-39.
- Woolf, V. (1981). *To the Lighthouse*. Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Zebian, N. (n.d.) Let Them Go. *Mind Journal*. <https://themindsjournal.com/let-them-go-set-them-free/>

2. Vrede. Om att fångas av en stämning

Jonas Asklund

I inledningen till grundskolans kursplan för svenskämnet betonas att människor använder språket för att utveckla sin identitet och för att uttrycka sina känslor och tankar. Samtidigt understryks hur vi använder språket för att skapa oss en förståelse för hur andra människor tänker och känner (Lgr 22). Det är stora ord. Men uppfattningen om att läsning – och då i synnerhet läsningen av skönlitteratur – är en viktig aktivitet i skolan när det gäller att främja unga människors förståelse för andras perspektiv är vanligt förekommande. Många gånger kan den härledas tillbaka till diskussioner om skönlitteraturens betydelse med utgångspunkt i olika moralfilosofiska perspektiv (Nussbaum, 1997). I den svenska skoldebatten dröjer man gärna vid de empatifrämjande följderna av skönlitterär läsning, även om det är något som har problematiserats på olika sätt inom svenskämnesdidaktisk forskning (Kåreland, 2009a; Persson, 2007; Ulfgard, 2015). I mer litteraturvetenskaplig forskning har man även pekat på empatibegreppets inneboende komplexitet, vilket gör det svårt att peka på ett enkelt samband mellan läsning och förbättrad förmåga till medkänsla. Så har man till exempel pekat på att läsarens upplevda medkänslor med fiktiva personer både kan främjas och stävjas ganska effektivt under läsningen (Lindhé, 2021). I den här artikeln vill jag vända lite på problemet och diskutera hur kan vi arbeta med skönlitterära texter i skolan som inte syftar till medkänsla i betydelsen delad glädje eller sorg utan till andra och betydligt mer utmanande känslolägen.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Asklund, J. 2024. Vrede. Om att fångas av en stämning. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 39–56. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.c>. Licens: CC BY 4.0

Skönlitteratur som provokation

När den kulturradikala tidskriften *Framåt* publicerade Gerda von Mickwitz prosaskiss ”Mässling” (1886) orsakade den en skandal. Även om 1880-talets intensiva sedlighetsdebatt hade förts under flera år i skönlitteraturen, på teaterscenerna och i dagspressen, tycks den unga finlandssvenska författaren ha överträtt en tydlig gräns för det tillåtna med sin berättelse om könssjukdom i ett högborgerligt äktenskap (Toftegaard Pedersen, 2003; von Bonsdorff, 2015). Efter att *Framåt* hade publicerat ytterligare ett antal samhällskritiska noveller av andra författare inleddes en omfattande annonsbojkott av tidskriften samma år. Det ledde slutligen till att den lades ner efter tre års utgivning. Det handlar alltså om en prosaskiss som av sin samtid uppfattades som mycket provocerande. Men vilka möjligheter har då ett så marginaliserat författarskap som Gerda von Mickwitz och en så *ured* berättelse som ”Mässling” att ta plats i undervisningen på högskolan och gymnasiet i vår tid? I min artikel vill jag utgå från de ganska negativa reaktioner som hennes text har väckt hos mina lärarstudenter när jag har arbetat med den i undervisningen. Jag vill diskutera huruvida dessa reaktioner skulle kunna användas som en ingång till olika omläsningar och fördjupade diskussioner. Frågan jag ställer mig är om det kan vara så att berättelsens möjliga genomslagskraft när det gäller läsarnas emotionella och kognitiva respons i det här fallet *förutsätter* att vi tidigt uppmärksammar de svårigheter och det obehag som många läsare upplever under läsningen. Min metod är rent textanalytisk, och min utgångspunkt är en litteraturdidaktisk övertygelse om att vi pedagoger och erfarna läsare måste hjälpa yngre och otränade läsare att anta de kognitiva och emotionella utmaningar som skönlitterära texter erbjuder (Nikolajeva, 2014; Thorson 2009; Ulfgard, 2015). Som jag vill visa kan det i så fall handla om att lyssna på de skönlitterära texternas tilltal och bejaka deras inbjudan till samspel. Den teoretiska utgångspunkten hämtar jag huvudsakligen från litteraturforskaren Rita Felski som länge intresserat sig för konstverkets *agens*, vilket översatt till min frågeställning innebär att skönlitterära texter uppfattas som rotade tidsmässigt i en viss politisk, ekonomisk och kulturell omgivning och att de har utrustats med förmågan att påverka sina läsare (Felski, 2020). Det intressanta i

det perspektivet är då inte vad den skönlitterära texten eventuellt betyder utan vad den *gör* under läsningen, det vill säga hur den kan "captivate, fascinate, and entrap spectators, their associations with magic and power" (Felski, 2020, s. 63).

Prosaskissen som utmaning för studenterna

När jag möter ämneslärarstudenter i min undervisning kommer ofta frågan om "svår" skönlitteratur upp. Diskussionerna skiljer sig inte nämnvärt från år till år. Det kan till exempel gälla språket i texterna, det historiska avståndet som studenterna upplever till den tid och den kultur som beskrivs eller bara om de svårigheter som berättarperspektivet erbjuder. Ibland tror studenterna att den diskuterade texten kommer att vara svår för eleverna; inte sällan har de också själva svårt att ta till sig den. Min erfarenhet är att många studenter på lärarutbildningen upplever att von Mickwitz prosaskiss är svår att relatera till, och de betvivlar ofta att den med framgång skulle kunna användas i skolundervisningen. Naturligtvis kan det vara så enkelt att hennes berättelse har åldrats till såväl språk som innehåll. Men att den skönlitterära textens ålder i sig inte är något problem, varken i svenskämnet eller i ämnet svenska som andraspråk, visar studier på högskolan och gymnasiet med utgångspunkt i texter av Selma Lagerlöf (Molloy, 2011) och Hjalmar Söderberg (Economou, 2014). Så vad är det då som är så svårt med den här prosaskissen? Jag vill här först ge en kort beskrivning av handlingen i berättelsen för att sedan försöka att ringa in några av de kognitiva och emotionella utmaningar som den erbjuder.

"Mässling" inleds med den opersonliga berättarens mycket korta information om att den unga och nygifta professorskan Löwe har fått mässling. Hon heter Sigrid, och hennes moster, som uppfostrat henne efter mammans förtida död, får telegram om hennes allvarliga tillstånd och tar genast tåget till den stad där makarna Löwe bor. Mostern, fröken Lind, tycker det hela är mycket märkligt, eftersom man ju bara kan få mässling en gång. Eller? Innan hon reser bort talar hon därför med Sigrids far, grosshandlare Erikson, om vad som hänt. Han reagerar synbart upprörd på nyheten om sjukdomen men kan inte hindra att mostern reser i

väg för att vårda sin sjuka systerdotter. Sigrid har inga syskon och mostern har under hela hennes liv fungerat som hennes mor och lagt sig vinn om hennes uppfostran till en ung dam. Väl framme hos systerdottern möter fröken Lind först husets läkare som inte släpper in henne till den sjuka innan han förvissat sig om att man är överens om att det verkligen är mässling som drabbat Sigrid. Därefter möter hon professorn själv som av berättaren beskrivs som en lång och ståtlig man som varit en stor fruntimmerskarl, omtyckt av alla. Berättaren antyder att läkaren och professorn döljer något inför fröken Lind, och professorn går in till Sigrid för att berätta att hon har besök och att man sagt att hon har mässling. Hon går med på den förklaringen till hennes symptom eftersom mostern ändå inte skulle förstå något av vad som hänt, som hon säger. När fröken Lind möter sin sängliggande systerdotter blir hon förskräckt över hur hon ser ut, och hon låter sig inte lugnas av Sigrids märkliga ord om att *det tar på en* att vara gift. Hela situationen skrämmer henne:

Den gamla fröken stod och såg på henne. Hon tyckte icke om detta leende, hon tyckte icke om sin systerdotter. Det var uti allt, vad denna sade och gjorde, någonting, som på samma gång irriterade och gjorde henne tung till sinnes. Någonting apatiskt – nästan cyniskt. - -

Men det var väl endast sjukdomen, som så tog på nerverna... (von Mickwitz, 1886, s. 133–134)

Och där slutar historien, kan man säga. I stället för att fortsätta berättelsen om fröken Linds moderliga omsorger om den svårt sjuka Sigrid ger berättaren i stället en kort tillbakablick för att beskriva hur det kom sig att Sigrid överhuvudtaget gifte sig med den betydligt äldre professorn. I samband med den tillbakablicken målas också en kritisk bild upp av fröken Lind och av grosshandlaren Erikson. Som berättaren beskriver fröken Linds uppfostran av Sigrid får man intrycket att hon inte förberett henne väl inför livet, utan snarare har hon velat behålla henne så ovetande och oskuldsfull som möjligt. Fröken Lind har nämligen velat uppfost-ra Sigrid till ”det högsta, en kvinna kan nå, hennes egentliga kall – det, att bliva maka och mor” (von Mickwitz, 1886, s. 134–135).

Hon har också förberett Sigrid på att hon bör söka en något äldre och mer bildad man. Den här sortens uppfostran har också gjort att den enda dottern till den rika grosshandlaren framstår som ett så förmånligt parti för professor Löwe. Han är nämligen i behov av ett inkomstbringande giftermål. Berättaren antyder att professorn gjort allt han kunnat för att ge fröken Lind ett mycket gott intryck, inte minst genom att frikostigt dela med sig av sina kritiska uppfattningar om samtidens radikala tendenser inom konsten och litteraturen:

Så hörde hon honom en gång – i starka, bestämda ordalag – yttra sig om den nyare litteraturen. Att gräva i smutsen – försvagade den allmänna sedlighetskänslan – se där, vad man gjorde! – Han var en av dem, som undertecknat en petition i syfte att få censuren att strängare inskrida mot dessa alster av en fördärvad tidsanda...

Ifrån det ögonblicket hade han vunnit fröken Linds hela sympati. (von Mickwitz, 1886, s. 136)

Grosshandlaren å sin sida har visserligen hört ryktena om Löwes könssjukdom men tror att denne nu är botad, och han är inte så lite lockad av att få en professor till svärson. Som berättaren beskriver bakgrunden till förbindelsen mellan professorn och Sigrid Erikson kan läsaren få intryck av att det handlar om en vanlig affärstransaktion. Svärsonen får genom förbindelsen äntligen ordning på sina affärer medan svärfadern kan se dottern förvandlas från fröken Erikson till professorskan Löwe. Med Bourdieu är det lätt att se hur berättaren framställer giftermålet som ett utbyte av ekonomiskt och symboliskt kapital med Sigrid som underpant.

Detta är magstarkt nog, och man kan förstå att den unga författaren von Mickwitz väckte uppseende med sin berättelse. Men varför fångas då inte mina studenter av den här berättelsen om Sigrids livsöde? Min erfarenhet är att de ofta har svårt att uppmärksamma den byteshandel som berättaren skildrar, vilket gör att studenterna sällan vill diskutera faderns eventuella svek gentemot sin dotter. Inte heller uppfattar de riktigt den kritik som berättaren riktar mot samtidens högborgerliga hyckleri och sexuella dubbelmoral. Det gör att få studenter uppfattar den svidande kritiken mot fröken Linds verklighetsfrämmande idealism och det sätt som hon uppfostrat Sigrid på. De här mänskliga

tillkortakommandena hos de två människor som står Sigrid närmast och som borde ha förberett henne bättre inför livet innebär en stor kognitiv och emotionell utmaning för många lärarstudenter. Då har de det lättare att uppfatta prosaskissen som en litteraturhistorisk exempeltext och som ett naturalistiskt angrepp i kortprosaform på tidens föreställningar om konst och litteratur. Men ”Mässling” vill ju mer än så?

Olika förklaringar till utebliven respons

Naturligtvis kan den kulturhistoriska kontexten erbjuda ett problem för många läsare. Det sena 1800-talets tabuföreställningar om sexualitet och könssjukdomar, och den växande kritiken mot dem bland den tidens radikala författare, bidrar inte till att göra läsningen enklare. För nutida läsare kan det tyckas märkligt att fröken Lind har hindrat Sigrid från att läsa ”de där moderna böckerna, som endast grävde i smutsen och med sina otäcka, oblyga bilder grumlade en ung flickas rena själ” (von Mickwitz, 1886, s. 135). Bara tanken på skönlitteraturen ska fungera som ”[g]od, ren själaspis, som höjde och renade tanken och verkade förädlande” (ibid) framstår ju som direkt löjlig i dag. En annan kulturellt betingad svårighet är kanske också det förhållandet att brudgummen ofta var betydligt äldre än bruden i de högborgerliga familjerna vid den här tiden. Män som tillhörde den samhällsklassen kunde först gifta sig när de uppnått en passande samhällsposition och skaffat sig en ordentlig inkomst. Att fröken Lind inte förberett Sigrid på att hennes man med största sannolikhet haft förbindelser med andra kvinnor och att Sigrids far inte tar de envisa ryktena om svärsonens syfilis på allvar är därför något som en otränad läsare kan behöva hjälp att reflektera över. Med litteraturforskaren Beata Agrell kan man här tala om behovet av en *historisk läsart* som möjliggör analys av ”de historiska, ideologiska och estetiska betydelsevillkor under vilka texten producerats” (Agrell, 2009, s. 22). Denna brist på kontextuell förståelse för den tid då handlingen utspelar sig kan vara en orsak till att många av de lärarstudenter som jag har mött inte fångas av von Mickwitz prosaskiss som en form av berättelse. De har med andra ord svårt att placera in Sigrid som en fiktiv gestalt i ett större sammanhang och uppfattar

därmed inte i den *narrative situation* som litteraturforskaren Suzanne Keen anser vara så viktig för läsarens känslomässiga respons (Keen, 2006; 2010). Med det begreppet beskriver hon betydelsen av att läsaren får tid och möjlighet att ställa in sig på att han eller hon kommer att få ta del av en gestaltande berättelse om fiktiva människors livsomständigheter. Under läsningen gäller det alltså att tidigt och uppmärksamt följa deras tankar, känslor och handlingar. Men det snabba tempot och den skissartade behandlingen av temat i von Mickwitz berättelse kan utgöra ett oöverstigligt hinder för vissa läsare. Vi får just inga tillfällen att följa Sigrid på vägen och dela hennes tankar och känslor. I ett mer litteraturdidaktiskt perspektiv skulle man med läsforskaren Judith Langer kunna tala om en svårighet för den otränade läsaren att komma in i den föreställningsvärld som texten erbjuder under en inledande *orienteringsfas* (Ingemansson, 2020). Otränade läsare kan ha svårt att föreställa sig det korta stycke artonhundratals som öppnas för dem och se vilka människor som befolkar det och hur de förhåller sig till varandra. Bland mina studenter finns många som har haft svårt att uppfatta den konflikt mellan kulturell fernissa och brutal verklighet som driver berättelsen framåt. Ofta har de heller inte kunnat gissa sig till vilket onämnbart ord det är som berättelsen kretsar kring.

En annan möjlig utmaning för en otränad läsare gäller berättelsens handlingsförlopp. När mina studenter berättar om den skönlitteratur som de läser på fritiden handlar det ofta om romaner med tydlig hemmahörighet i någon mer populär litterär genre, såsom kärlek, spänning och fantasy. Den typen av genrelitteratur domineras ofta av traditionella berättartekniker, och inte sällan kännetecknas den av en melodramatisk handlingslinje där skurk, offer och hjälte skrivs fram tydligt (Öhman, 2008). Men till skillnad från dessa berättelser uppvisar von Mickwitz prosaskiss inte någon rak handlingslinje, en tydligt stegrad spänning och ett avrundat slut. Den lägger inte heller ett starkt fokus på en viss huvudperson vilket skulle kunna länka läsarens sympati i en viss riktning (Prinz & Winko, 2014), utan den opersonliga berättaren fördelar den interna fokaliseringen jämnt på flera av personerna i berättelsen. Ett antal människors tankevärldar öppnas alltså för oss – dock inte Sigrids. Därmed kan man säga att prosaskissen

heller inte inbjuder läsaren till sådana *estetiska känslor* (Miall & Kuiken, 2002) under läsningen som till exempel har med intresse, engagemang och upplevelsen av spänning att göra. Avsaknaden av en tydlig protagonist i berättelsen kan uppfattas som förvirrande av en otränad läsare – vad vi får är skildringar av fröken Linds tankar och oro, av grosshandlare Eriksons samvets kval och av professor Löwes obehag inför det faktum att han smittat sin unga hustru med en dödlig könssjukdom. Men vi får inget veta om det som Sigrid tänker och känner. Lite tillspetsat kan man säga att det är de vuxna förövarna i det här dramat som står i framställningens mitt, eftersom de fokaliseras internt, medan den unga Sigrid bara framställs genom berättarens användning av extern fokalisering. Hon ses och hörs av andra men är själv aldrig en betraktare och lyssnare i berättelsen. Den här avsaknaden av *agens* i händelseförloppet är något som kan göra henne till en främling, inte bara för de andra gestalterna i berättelsen utan också för läsaren. Sigrids tystnad, orörlighet och brist på livskraft understryks i scener som den här:

Professorn stannade på tröskeln: ”Sover du, Sigrid?”

Han såg i halvmörkret, att hon vände på huvudet.

”Nej.” –

”Tante Emmy har kommit.”

”Har hon?”

”Vill du – se henne?” Det kom dröjande.

”Varför icke?”

Han tog några steg inåt rummet: ”Jag telegraferade... i går...”

”Gjorde du?”

”Att du har mässling.” – Han sade det snabbt, och såg spanande bort mot sängen.

Hon låg utan att röra sig.

”Jaså”, sade hon blott. (von Mickwitz 1886, s. 130–131)

Allt detta kan i sin tur göra det svårt för en otränad läsare att gripas av de *narrativa känslor* (Miall & Kuiken, 2002) som har att göra med vår medkänsla med vissa romanfigurer. Så har en av förutsättningarna för läsarnas empatiska respons beskrivits – vi måste få en möjlighet att gripas tag av de livsöden vi ser gestaltade bland fiktiva människor. Om det inte sker kan somliga romanfigurer framstå som främlingar för oss (Lindhé, 2021). I ett mer

didaktiskt perspektiv skulle man med Judith Langer kunna säga att de läsare som har velat gå in i den föreställningsvärld som prosaskissen erbjuder ändå kan ha svårt att röra sig i den under *förståelsefasen* i litteratursamtalet (Ingemansson, 2020). De får just ingen hjälp att förstå var vi befinner oss i det spänningsfält som de olika karaktärernas maktpositioner skapar, vem vi förväntas rikta vår uppmärksamhet mot och vart berättelsen är på väg. Vi läsare brukar förvänta oss en tydlig inledning, stegring, konflikt och lösning, men den här berättelsen når inte dit. Den stora uppgörelsen där sanningen äntligen kommer fram, förövarna får sitt straff och offret upprättas infinner sig aldrig. Sigrid förblir tyst.

Det kan alltså finnas många orsaker till att studenterna inte knyter an till berättelsen om Sigrids giftermål. Jag vill här dröja lite vid det faktum att berättelsen inte innehåller någon vändning eller en form av upplösning. Berättarens sista ord i prosaskissen lyder ”Så hade Sigrid Erikson blivit gift” (von Mickwitz, 1886, s. 139), och det är långt ifrån sagans formelartade ”och så levde de lyckliga i alla sina dagar”. Snarare har vi med den nyktra slutsatsen i en fallbeskrivning att göra, en för 1880-talslitteraturen så typisk dissekering av samhällets dubbelmoral och äktenskapsinstitutionella ruttenhet. ”Mässling” har ett mycket bittert slut, och den bittra vreden är *en värderande känsla* (Miall & Kuiken, 2002) som läsarna inbjuds att dela med berättaren i det här fallet. Bitterhet är dock en känsla som är svår att göra pedagogiskt fruktbar. I den mån mina studenter vill ta ett steg åt sidan för att resonera om händelserna i den föreställningsvärld de befunnit sig i, för att då använda ett litteraturdidaktiskt begrepp, vittnar deras omdömen i *återkopplingsfasen* (Ingemansson 2020) inte om någon läsglädje och fascination inför det som de tagit del av eller av någon stark upplevelse av att sympatisera med Sigrid, utan snarare om frustration och bekländhet. Under de senaste åren har jag kommit till den slutsatsen att detta är en svår men kanske ändå nödvändig utgångspunkt inför det fortsatta samtalet.

Den beklämda tystnaden som möjlighet att gå vidare

När jag har arbetat med von Mickwitz prosaskiss i lärarutbildningen har mycket tid lagts åt att tillsammans skapa en ordning i

berättelsen under våra samtal. Inledningsvis har det ofta handlat om frågor som rör själva handlingsförloppet, vilket inte alls är något ovanligt i skolans litteratursamtal. Som läsforskaren Michael Tengberg har visat är olika *handlingsorienterade* läsarter tvärtom vanligt förekommande i elevers samtal om skönlitterära texter på högstadiet – det är som att man måste komma överens om vad det är för en berättelse man delar med varandra innan diskussionerna kan fördjupas och olika synpunkter kan vägas mot varandra (Tengberg, 2011). De *värderingsorienterade* läsarter som jag har redogjort för ovan, det vill säga att mina studenter delar upplevelser av beklämdhet och olust med varandra, är heller inget ovanligt. Även här visar Tengbergs forskning att deltagare i litteratursamtal gärna delar värderande reflektioner med varandra angående huvudpersonernas handlingar eller utbyter synpunkter om huruvida berättelsen tilltalar dem eller inte (Tengberg, 2011). Jag vill nu försöka visa att de där två typerna av läsarter – de mer handlingsinriktade och de mer värderingsinriktade – kan vara viktiga att använda som en ingång in i mer fördjupade samtal med deltagarna när det gäller en så pass krävande text som ”Mässling”. När mina lärarstudenter vittnar om att läsningen gör dem förvirrade eftersom texten inte följer ett känt mönster för berättelsers kronologi och att de bara blir beklämda och frustrerade under läsningen, är det alltså något som läraren borde kunna utnyttja på flera sätt.

En möjlighet är att pröva mer *metakognitiva* läsarter (Tengberg, 2011) tillsammans med deltagarna när man kommit en bit in i samtalen. Det kan rent praktiskt gå till så att man tillsammans ringar in det som gör berättelsen så svår och vad det är i texten som kan vara orsaken till läsarnas förvirring och frustration. I den delen av litteratursamtalet kan man också pröva mer *intentionsoorienterade* läsarter (Tengberg, 2011) för att resonera om vad författaren eventuellt vill uppnå med berättelsen. Med hjälp av sådana läsarter kan deltagarna i litteratursamtalet pröva att betrakta berättelsens olika utmaningar som en av författaren medvetet vald struktur och som textens tilltal till läsaren. Under de här samtalen kan man tillsammans börja diskutera varför von Mickwitz undviker den friktionsfria framställningen i novellgenrens mer traditionella form och i stället väljer prosaskissen med dess

avbrutna förlopp, tillbakablickar och kritiska berättarkommentarer. Man kan också resonera om varför hon avstår från att låta berättaren ge Sigrid en sådan gestalt att vi lättare skulle kunna hysa medkänsla med henne? Berättaren låter oss ju följa fröken Linds, grosshandlarens och professors tankar. Och varför ger berättaren oss dessa stötande inblickar i läkarens tankar om makarna Löwes äktenskap:

Men när läkaren gick ner för trappan såg han fundersam ut. Kvinnorna voro oberäkneliga, och det fanns sådana, som icke togo reson. Han hade redan förut ett par dylika fall i sin praktik... ”Dålig uppfostran – för överspända...” mumlade han. Så gled ett leende över hans ansikte ...

”Satans karl att vara kvick!”

Han tänkte på vad docenten Falk sagt i klubben, när det talades om professorskan Löwes ”mässling”:

”För f-n äkta makar måste ju dela *allt* vet jag, lust och nöd, som prästen sade.” – Och så hade han gnolat – medan han slog takten med foten:

Med varann, med varann i lust och nöd,
Med varann, med varann i liv och död. (von
Mickwitz, 1886, s. 132–133)

Den skratlust som läkaren känner vid minnet av docenten Falks kvicka skämt i herrklubben framställs i direkt kontrast till den ångest och förtvivlan som hans unga patient rimligen upplever. Vid sidan av de skilda känslolägena i scenen ovan finns också en epistemologisk skillnad – berättaren ger här flera inblickar i läkarens tankar om kvinnor, äktenskap och manligt sällskapsliv, men om hans tankar om sin patient som en unik människa får vi ingenting veta. Min utmaning som litteraturdidaktiker och lärarutbildare har ofta varit att få studenterna att dröja vid den här scenen, såväl kognitivt som emotionellt, för att ta den som en utgångspunkt för en fördjupad och förnyad läsning. Men många gånger har studenterna redan förstummats när vi kommit så långt i vår läsning. Det är som om berättarens externa fokalisering av Sigrid som novellfigur också har tystat deras medkänsla och medtanke.

Här kan litteraturforskaren Rita Felskis arbeten hjälpa oss ett stycke vidare, tror jag. Redan i sin banbrytande studie *Uses of Literature* (2008) betonade hon hur viktigt det är att vi

i litteraturundervisningen låter studenterna gå i dialog med litteraturen och att vi i det arbetet uppmärksammar såväl textens formella drag som dess olika kopplingar till sin samtid och sina läsare. Särskilt lyfter Felski fram olika ansatser i nyhistoricistiska studier av skönlitterära texter, eftersom de har visat på en vilja hos forskarna att dröja vid "the affective aspects of reading, to ponder the distinctive qualities of particular structures of feeling, and to recover, through their engagement with forms such as melodrama and the sentimental novel, lost histories of aesthetic response" (Felski 2008, s. 10). Nu finns det visserligen inga melodramatiska drag i von Mickwitz prosaskiss, och det är svårt att se att det vilar något sentimentalt över skildringen av makarna Löwes äktenskap. Men att "Mässling" var en tankemässigt och känslomässigt utmanande text i slutet av 1800-talet är ett faktum, och min erfarenhet är att den fortfarande har förmågan att starkt beröra sina läsare. I en av sina senaste studier, *Hooked. Art and Attachment* (2020), diskuterar Felski just konstens förmåga att knyta an till, angå och rikta ett tilltal till läsaren och betraktaren. Hon betonar i det sammanhanget konstverkets förmåga att väcka etiska och politiska känslor – som till exempel empati, ilska, raseri och solidaritet – och det i kraft av sina rent estetiska kvaliteter. Ett konstverk ställer något i utsikt, menar Felski:

I inquire how the affordances of artworks hook up to affective dispositions, patterns of perception, ethical or political commitments, repertoires of response – such that our attention is distributed in certain ways and we become sensitized to certain qualities rather than to others. (Felski, 2020, s. 25)

Mot bakgrund av tankarna ovan skulle jag vilja uppfatta studenternas känslor av frustration och bekländhet som de första stegen i en fördjupad "*responsive relation*" (Felski 2020, s. 41) till berättelsen om Sigrid och hennes livsöde. Något har uppenbarligen slagit an hos dem, även om det handlar om en rad negativa och ganska obehagliga känslor. Felski använder här begreppet "*attunement*" för att beskriva läsarens ofta vaga känsla av påverkan under läsningen, eller det hon kallar läsarens "*state of affectedness*" (Felski 2020, s. 42). Det låter kanske otydligt, men hon betonar att hon inte far efter en kortvarig upplevelse av en viss

affekt här, utan att *attunement* mer handlar om läsarens upplevelse av att börja uppfatta en stämning, se ett mönster träda fram eller bara känna ”things resonating, aligning, coming together” under läsningen (Felski 2020, s. 42). Mot den bakgrunden är studenternas berättelser om bekländhet, irritation och frustration inte nödvändigtvis något tecken på ett litteraturdidaktiskt misslyckande under seminariet – det kan tvärtom vara början på ett mycket fruktbart samtal. Frågan är då vad ett sådant samtal om Sigrid Löwe och hennes liv skulle kunna röra sig om. För Felski erbjuder sig möjligheten att tillsammans gå in i samtal om huruvida man vill identifiera sig med någon av romanfigurerna (Felski, 2019). Det kan tyckas förvånande eftersom läsarnas benägenhet att identifiera sig med litterära genrer och litterära gestalter vanligtvis uppfattas som något problematiskt i litteraturundervisningen. Sådana läsarter som berör läsarnas relation till de olika romanfigurerna brukar jag själv varna lärostudenterna för att dröja vid alltför länge eftersom risken då är stor att man stiger ut ur den lästa berättelsen och i stället fastnar i deltagarnas olika livsberättelser. Men Felski tycks vilja vända på det synsättet när hon hävdar att läsarens förmåga till identifikation snarare bör ses som ett tecken på att han eller hon har faktiskt uppfattat något i texten, genren eller författarskapet – något som för vederbörande är väsentligt. Något visst har urskilts och en slags relation mellan läsaren och det varseblivna har uppstått. I den här diskussionen skiljer Felski mellan olika aspekter på identifikation: *alignment*, *allegiance*, *recognition* och *empathy* (Felski 2019, s. 93). I det följande vill jag visa hur fruktbar den ingången kan vara nästa gång jag möter studenternas bekländhet, villrådighet och frustration.

Det kan inledningsvis vara värt att hålla kvar i studenternas negativa känslor efter läsningen för att be dem reflektera över om deras sinnesstämning kan bero på en *responsive relation* som de utvecklat till något i berättelsen om Sigrid. Om vi inte längre ser på vår frustration som ett tecken på en brist i texten eller hos von Mickwitz som författare utan som en form av gensvar, kan en gemensam omläsning av prosaskissen vara givande. Kanske kan vi då mer ingående pröva olika metakognitiva läsarter för att tillsammans resonera om hur berättarens användning av intern fokalisering ger oss kunskap om grosshandlarens, mosterns,

professorns och läkarens känslor och tankar – men att Sigrid som gestalt förblir sluten för oss. På vilka sätt påverkas vi kognitivt och emotionellt som läsare av den här formen av *alignment*? Hur länkas alltså vårt intresse för de händelser som berättaren skildrar? Under en omläsning av prosaskissen kan också olika värderingsorienterade läsarter prövas. Delar verkligen alla uppfattningen om att Sigrids far sviker henne när hon fattar sitt livs viktigaste beslut; att mostern har misslyckats i sin självpåtagna modersroll; att professor Löwe är en hycklare och att läkaren är en känslökall cyniker? Något sådant antyds av berättaren, men våra ställningstaganden, vår vilja till samförstånd och vår beredvillighet att gå in i en *allegiance* med berättarens perspektiv kan skifta betydligt. Under en omläsning kan också frågan om läsarnas eventuella upplevelser av *recognition* ställas. Kanske tycker sig de olika deltagarna kunna uppfatta ett känt mönster, kanske rentav spår av en självupplevd situation, i den här skildringen av hur hårt en vuxen omgivning kan handskas med en ung människa. Något i det exemplariska livsöde som berättaren presenterar så tydligt för oss har möjligen aktualitet än i dag? Slutligen då *empathy*. Kanske vill någon av deltagarna i samtalen om Sigrid och hennes livsöde ändå försöka fylla det perspektiviska tomrum som uppstått som en följd av berättarens externa fokalisering av henne. Med vilka ord kommer denna läsare då vilja beskriva Sigrids tankar och känslor? Kommer vederbörande vilja dröja vid förmodanden om trötthet, förtvivlan och ångest, eller kommer försöken att beskriva en upplevd medkänsla kanske ta sig andra uttryck?

Sammanfattning – lära lärare läsa

Rita Felski hävdar att skönlitterära texter ställer läsaren inför en samtidigt kognitiv och emotionell utmaning i den meningen att de har utrustats med en kraft och en förmåga att *påverka* läsaren. Det är ett synsätt som ligger i linje med en sedan länge fördiskussion om litteraturundervisningens förutsättningar i den svenska skolan och i lärarutbildningen (Kåreland, 2009b; Persson, 2007; Thorson, 2009). Som litteraturforskaren Maria Ulfgard har visat kan man se spår av två dominerande litteratursyner i den diskussionen. Något förenklat kan man tala om en uppfattning som sätter en demokratifostrande litteraturundervisning

främst, i vilken elevernas erfarenheter från det egna livet ges stort utrymme, och om en annan som framhåller upplevelsen av en estetisk dimension i texten (Ulfgard, 2015). De båda synsätten utesluter naturligtvis inte varandra, men förespråkarna för dem formulerar litteraturundervisningens mål på lite olika sätt. Tyngdpunkten läggs antingen i läsarens egen livsvärld eller i den litterära textens gestaltning av en möjlig värld. Med begreppet ”*literary literacy*” beskriver Ulfgard den litteraturdidaktiska utmaning som skolan och lärarutbildningen står inför i dag, och hon använder det för att visa på behovet där av ett samtidigt fokus på textens estetiska särdrag å ena sidan och de upplevelser och erfarenheter å den andra som läsaren bär med sig (Ulfgard 2015, s. 178). En sådan syn på skönlitteratur och läsning tycks mig ligga nära Felskis, och det är anledningen till att jag lyfter fram den här. Vi behöver göra bruk av litteraturvetenskapens olika analytiska perspektiv i undervisningen om vi vill fånga upp och diskursivt fördjupa den enskilda läsarens upplevelser. Omvänt behöver vi även utveckla vår litteraturdidaktiska varsamhet när det gäller att hjälpa deltagarna att under litteratursamtalet leda sina känslomässiga reaktioner tillbaka till upplevelsen av den aktuella texten (Blomqvist, 2016; Thorson, 2009). Om det inte görs är risken att arbetet med sådana starka och svåra texter som von Mickwitz prosaskiss försvinner helt ur litteraturundervisningen.

Det vore synd eftersom litteratursamtal som lyfter fram frågor om deltagarnas emotionella och kognitiva respons kan hjälpa oss att se hur von Mickwitz prosaskiss förhåller sig dialogiskt till andra och mer kanoniserade texter från sent 1800-tal (Toftegaard Pedersen, 2003; von Bonsdorff, 2015). Om vi gör det innebär det inte att vi klistrar på ny teori på en gammal och kanske bortglömd text. Tvärtom är det ett sätt att göra diskussionen om texten didaktiskt fruktbar på samma gång som vi förhåller oss lojalt till ett centralt projekt för många kvinnliga författare under 1880-talet. Ett motiv som man i forskningen uppfattat som centralt för von Mickwitz och hennes kvinnliga kollegor gäller nämligen den ”kränkande och konfliktfylld[a] väg” som den unga kvinnliga huvudpersonen ofta måste gå för att nå äktenskapet och en tryggad position i samtidens borgerliga kultur – men också kvinnors ”bittra besvikelse då den romantiska kärleksdrömmen inte infrias” (Nordin Hennel 1984, s. 91). I sin behandling av det

här motivet tycks de kvinnliga författarna ha behandlat olika kvinnodiskriminerande mekanismer i samhället på ett mera direkt och naket sätt än sina samtida manliga kollegor. Det skulle då kunna vara en anledning till att de ofta är ”indignerade och ikläder sig [...] avslöjarens roll” (Nordin Hennel 1984, s. 91). Mot den litteraturhistoriska bakgrunden måste kanske bilden av den borgerliga familjen och av äktenskapet bli mörk och kaotisk. Måhända är det också det som vi ska våga bejaka i vår undervisning – den mörka, bittra vreden?

Referenser

- Agrell, B. (2009). Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur. I S. Thorson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, s. 19–148. Daidalos.
- Blomqvist, H. (2016). Didaktiseringsprocessen. Litteraturvetenskapens behov av litteraturdidaktik och litteraturdidaktikens beroende av litteraturteori. *TfL. Tidskrift för litteraturvetenskap* 2016(1), s. 15–25. <https://doi.org/10.54797/tfl.v46i1.8812>
- Bonsdorff von, A. (2015). *Representationer av kön som skevar. Dekadens- och genombrottstendenser i Gerda von Mickwitz sekelskiftesprosa*. [Avhandling pro gradu, Helsingfors universitet].
- Economou, C. (2014). Flerspråkiga elevers möte med *Doktor Glas*. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur och språkdidaktik i Norden*, s. 279–305. Göteborgs universitet.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, R. (2019). Identifying with Characters. I A. Anderson, R. Felski & T. Moi. *Character. Three Inquiries in Literary Studies*, s. 77–126. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226658834.001.0001>
- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and Attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>

- Ingemansson, M. (2020). *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Keen, S. (2010). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative* 14(3), s. 207–236. <https://doi.org/10.1353/nar.2006.0015>
- Kåreland, L. (2009a). Estetik och livskunskap i skolans litteraturläsning. I K. Nilsson Skans & T. Pettersson (Red.), *Litteratur som livskunskap. Tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, s. 79–84. Högskolan i Borås.
- Kåreland, L. (Red.) (2009b), *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Liber.
- Lindhé, A. (2021). Processes of Empathy and Othering in Literature. Towards a New Ethics of Reading. *Nordic Journal of English Studies* 20(2), s. 225–248.
- Läroplan (Lgr 22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction. Becoming what we behold. *Poetics* 30, s. 221–241. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- Mickwitz von, G. (1993) [1886]. Mässling. I B. Ney (Red.), *Synd. Noveller av det moderna genombrottets kvinnor*, s. 127–139. Ordfront.
- Molloy, G. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature. Children's Literature, Culture, and Cognition* 3. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clcc.3>
- Nordin Hennel, I. (1984). "Ämnar kanske fröken publicera något?" *Kvinnligt och manligt i 1880-talets novellistik*. Umeå universitet.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>

- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Prinz, K., & Winko, S. (2014). Sympathienkung und textinterne Wertungen. I C. Hillebrandt & E. Kampmann (Red.), *Sympathie und Literatur. Zur Relevanz des Sympathiekonzeptes für die Literaturwissenschaft*, s. 99–127. Erich Schmidt Verlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Thorson, S. (2009). ”Att följa den röda tråden...”. Om studenters interaktion med prosafiktion. I S. Thorson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, s. 149–260. Daidalos.
- Toftegaard Pedersen, A. (2003). Tror du jeg ligger på roser. Gerda von Mickwitz og kærlighedens natur. I M. Ekman & R. Holmström (Red.), *Kunskapens hugsvalelse. Litteraturvetenskapliga studier tillägnade Clas Zilliacus*, s. 155–169. Åbo Akademis förlag.
- Ulfgard, M. (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Makadam.
- Öhman, A. (2008). Berättelserna och populärkulturen. I M. Ellvin & L. Holmbom (Red.), *Ungdomskulturer – äger eller suger? Möjliga möten inom svenskämnet*, s. 93–106. Svenskläraryöreningen.

3. Fiktionens möjligheter: Novellkonst som öppnar för känslomässig inlevelse

Pär-Yngve Andersson

Du måste bli som ett litet barn om du ska läsa litteratur på rätt sätt, menar Joseph Hillis Miller i sin bok *On literature* och tänker på barndomens okritiska försjunkande i fiktiva världar, som han ställer mot kritikerns eller forskarens läsningar. Som barn kände han sig direkt förflyttad till en fiktiv värld när han läste (Miller 2002, s. 25), medan han som berömd litteraturvetare i någon mån anser sig ha bidragit till att litteraturens förtrollning brutits: "The efflorescence of literary theory signals the death of literature" (s. 35). Det tycks då följdriktigt att han talar om "the aporia of reading" (s. 119); dessa två typer av läsningar kan knappast mötas.

Visst finns skillnader mellan att låta sig förtrollas av en text och att försöka göra reda för hur den är konstruerad, men polariseringen blir också ett mycket medvetet retoriskt drag i hans framställning. Många som läst flitigt genom åren har dock aldrig känt sig förflyttade till någon fiktiv värld, och litteraturforskare har förstås ofta blivit personligt berörda av starka texter. Hillis Miller är dock inte ensam om att ställa upp olika dikotomier gällande läsande. Andra teoretiker använder helt andra typer av kontrasteringar för att ställa olika läsningar mot varandra. Eve Kosofsky Sedgwick ställer exempelvis den paranoida läsningen mot den reparativa. Hon utgår från Paul Ricœurs tankar om misstankens hermeneutik, som hon ser vidareutvecklad till ett program inom vissa teoretiska skolor som exempelvis New Historicism. Det gäller att söka något i texten som måste avslöjas. Så riskerar läsningarna att bli paranoida, menar hon, och "paranoia is anticipatory"

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Andersson, P.-Y. 2024. Fiktionens möjligheter: Novellkonst som öppnar för känslomässig inlevelse. I: L. Ahlin, J. Askund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturredaktik och känslor: Litteraturredaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 57–72. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.d>.

Licens: CC BY 4.0

(Kosofsky Sedgwick 2003, s. 130). Hon ser hur en ”stark teori” hela tiden verkar veta vad den vill komma fram till: ”it can’t help or can’t stop or can’t do anything other than prove the very same assumptions with which it began” (s. 135). Den reparativa läsningen är däremot textnära och har en mer öppen inställning, menar hon. Visst ligger det en hel del i hennes resonemang om att vissa forskare redan mycket väl vet vad de ska komma fram till redan innan arbetet börjar.

Heather Love har emellertid i en artikel polemiserat mot den alltför strikta uppdelning Sedgwick gör, och påpekat att hennes artikel inte bara är reparativ – den är paranoid. Det är inte helt enkelt att separera det ena från det andra: ”My own reading of Sedgwick’s essay vacillates between a schizoid-paranoid mode and a reparative mode. What the essay argues, and what it performs, is the impossibility of choosing between them” (Love, 2010, s. 238f.). Det finns alltså många risker med att ställa upp alltför tydliga modeller, som sen forskningen i någon mening ska bevisa. Frestelsen i detta kan i värsta fall leda just till att modellen tar över och den aktuella textens egenart inte uppmärksammas alls. Kosofsky Sedgwick har naturligtvis en viktig poäng, men Love vill nyansera en aning och visa på risker med alla dikotomier.

Ett välkänt exempel på att ställa två begrepp mot varandra inom litteraturdidaktiken är Louise Rosenblatts sätt att kontrastera vad hon kallar den estetiska läsningen, som handlar om att på ett mycket personligt sätt uppleva konstnärliga texter, mot den efferenta, som enbart innebär faktainhämtande. Hon uttrycker dock själv att ”[t]hese stances are not opposites but form a continuum of possible transactions with a text” (Rosenblatt, 1995, s. xvii). Inom det didaktiska fältet har dock denna tudelning gärna använts för att betona läsarens stora roll i tolkningen, på ett sätt som riskerat att reducera textens betydelse mycket mer än Rosenblatt nog avsett. Notera exempelvis att hon skriver: ”always we must return to the signs on the page, to see whether they support those intentions and interpretations” (s. 107), eller ”the student should be led to discover that some interpretations are more defensible than others” (s. 108). Hennes skrifter är också ett sätt att opponera mot nykritikernas dåvarande hegemoni inom amerikanskt utbildningsväsende, samtidigt som de står för idéer

om en utbildning som tar elever och studenter på största allvar och ser utbildningens potential för en utvecklad demokratisering. Hon är också själv medveten om hur tankarna om läsarens centrala roll kan leda helt fel: "Reader-response theories such as the psychoanalytically based ones tend to overemphasize the reader and to treat responses primarily as a means of self-interpretation" (s. 294). Samtidigt har hon definitivt ett eget ansvar för hur hennes teorier använts. Peter Degerman och Anders Johansson är kritiska och skriver att Rosenblatt faktiskt "förnekar att verket existerar utanför sina konkretisationer i form av enskilda läsningar" (Degerman & Johansson, 2010, s. 65). Dessa korta exempel visar riskerna med att alltför starkt bygga upp teorier som avser att betona en viss sorts läsning på bekostnad av andra. Verkligheten är alltid betydligt mer komplex än teorierna.

Att upplevelsen av det lästa bör vara en viktig grund har Hillis Miller och andra helt rätt i, men i ett didaktiskt sammanhang måste den kombineras med att även litterära verkningsmedelsfunktioner uppmärksammas. Först då möjliggörs elevernas utvecklingsmöjligheter som läsare. Jag delar förstås Rita Felskis åsikt att utbildning "can be a process of coming to care for things one did not previously care for" eller att lärandet kan "shake up preferences and remake perception; one becomes attuned to what once seemed opaque or irrelevant" (2020, s. 43 resp. 56). Detta innebär också med nödvändighet att vissa elevers alltför personliga tolkningar på ett varsamt sätt ibland måste ifrågasättas, genom att läraren helt enkelt föreslår en förnyad kontroll av vad texten faktiskt säger, något som är helt i linje med några av Rosenblatts ovan citerade tankar.

Felski tar också upp att litteraturvetare naturligtvis reagerar känslomässigt i mötet med litteratur, precis som alla andra läsare. En annan intressant invändning hon har mot vissa typer av kritisk teori, är att man i stället för att fråga "What does this work fail to see?" skulle kunna fråga "What is this work forcing me to notice?" (2020, s. 153).

Som en didaktisk utgångspunkt vill jag föreslå användning av texter som kan ha förmåga att beröra eleverna, men i efterföljande samtal bör också frågan "hur gjorde författaren för att vi skulle beröras?" ställas. Man kan rentav spetsa till Felskis ord och

fråga så här: *Hur* tvingar mig verket att se eller känna just detta? Man går alltså från känslomässig inlevelse till att även fokusera på sådant som berättarteknik och stil. Två mycket olikartade litterära exempel ska få visa möjligheterna.

Syftet med den fortsatta framställningen är just att undersöka och visa exempel på hur en eftertänksam läsning med möjlighet till känslomässig inlevelse, genom en lärares varsamma men initierade handledning, kan öppna elevernas ögon för hur den litterära fiktionen i sig starkt bidrar till upplevelsens intensitet genom en författares estetiska val. Då kan även detaljer få stor betydelse.

Min metod är alltså en närläsning av texterna med särskild uppmärksamhet riktad mot relevanta didaktiska frågeställningar. Att försöka göra rättvisa åt den föreliggande texten är en målsättning som inte alls behöver komma i konflikt med målet att ge eleverna en personlig upplevelse som dröjer kvar i minnet. Att alla sen inte får exakt samma upplevelse vet alla rutinerade pedagoger. En viktig grundförutsättning för framgång är att andan i klassrummet är god och tillåter fria diskussioner och samtal.

Mitt första exempel är Lars Ahlins novell ”Kommer hem och är snäll”, ursprungligen publicerad i samlingen *Inga ögon väntar mig* från 1944. Den börjar så här:

Då Sören Hellgren kom hem lite på snusen tog han av sig galoscherna i tamburen. Han sköt hatten i nacken, knäppte upp rocken och stegade in och försökte verka glad och obesvärad.
– Nu kommer jag. Är jag väntad? sa han en smula spydigt. (Ahlins, 1944/1981, s. 5)

Han kommer många timmar försenad hem till sin fru sen han festat med kamrater. Som ett försök till försoningsgåva håller han fram en påse frukt. Hon har väntat oroligt, och nu orkar hon inte utan vidare ta emot hans gåva. Hon känner sig missmodig och blir hård i tonen. Stämningen är dålig. Mannen vet innerst inne att han gjort fel, medan kvinnan önskar att hon skulle kunna bemöta honom på ett annat sätt.

En stor del av texten består av korthuggen dialog, och frasen som gett novellen dess titel upprepar mannen flera gånger. Han tycker att frun är otacksam, samtidigt som han är väl medveten om

sitt eget misslyckande och sin skuld. En sorts ställningskrig pågår mellan de två under en stor del av novellen. En tydlig vändning inträder så till sist, då bara ungefär en sida återstår av texten. Det är kvinnan som till slut blir så förtvivlad att hon springer fram mot sin man.

- Sören! Jag är så fruktansvärt rädd! skrek hon. Du måste hjälpa mig! Hon slet i honom och sög sig fast vid hans mun.
- Å, vad jag älskar dig, vad jag älskar dig högt, viskade hon mot hans kind. Förlåt mig. Det är mitt fel. Tro mig ändå. Jag älskar dig så oerhört. Jag skulle vilja vara precis som du vill ha mig. (s. 13)

Mannen blir nästan nykter, skamsen och har nära till gråten. Han känner sig ovärdig hennes kärlek. ”– Skit i busen, sa han med tjock röst. Låt honom gå i fördärvet.” (s. 14). I stället drar hon honom mot schäslongen. Där ligger de sen nära varandra i flera timmar. En förlösning har skett. Novellen slutar i denna harmoni, trots att båda vet att deras livsförhållanden nog inte kommer att ändras så radikalt efter detta heller. Det stör inte den tillfälliga frid de känner med varandra: ”Den kom dem tvärtom att smaka varandra djupare och helare.” (s. 14) Så lyder novellens allra sista mening.

Den lärandesituation jag tänker mig för denna och mitt andra textexempel är i första hand anpassad till en klass i gymnasieskolan. En novell om nära relationer med både möjligheter och förhinder kan nog beröra många elever. Samtidigt verkar Lars Ahlins författarskap något undanskymt i dag, vilket är synd. Inte minst flera av hans noveller innehåller djup livskunskap. Det finns således ett egenvärde även i valet av författare.

Jag tänker mig att eleverna läser novellen enskilt, och att ett fritt samtal kring deras tankar om texten följer. Läraren kan styra med några öppna frågor. Att alla elever reagerar på ett likartat sätt efter läsningen av en skönlitterär text kan man, som sagt, inte förvänta sig. Jag föreställer mig ändå att alla uppfattar den känslomässiga intensiteten, och den utsatthet och de tillkortakommanden som båda karaktärerna uttrycker. Här vill jag fokusera på hur Ahlin arbetar för att få fram just detta. Meningen är alltså att rikta elevernas uppmärksamhet mot några av de textliga funktioner som särskilt bidrar till att gestalta spelet mellan de två – deras sorg, skörhet och kärlek.

Novellen börjar in medias res, och mycket snart blir vi varse spänningen mellan de två. Hustrun tar snabbt upp att mannen är fem timmar försenad, medan han frågar om hon inte ska titta i påsen han haft med. Dialogen dominerar här, men replikerna är korta, anspända, anklagande. Det bidrar starkt till stämningen. Här kan man som lärare ställa frågan om hur stilen kan bidra till att förstärka den övergripande stämningen mellan de två. Hur hade novellen påverkats om de fått tala i längre, mer uttömmande repliker? Man kan också notera hur ”Hon” respektive ”Han” upprepas på ett lite mekaniskt sätt, och även i dessa berättande partier är meningarna ofta korta. Det ökar den hektiska känslan. Här kan man kanske rentav tala om en sorts ikonicitet; stilen blir kongenial med det tematiska innehållet.

Vid ett par tillfällen berättas också att den berusade mannen steppar. Det börjar med att en liten step presenteras som en invit, som inte alls uppskattas. När han till slut är beredd att gå ut igen, gör han en lång avskedsstep, innan han hindras av kvinnans ord om rädsla och kärlek. I denna malplacerade step blandas berusningens galenskap med mannens känsla av maktlöshet inför situationen. Man kan mycket väl resonera med eleverna om vilken funktion steppen har i novellen.

Betydelsen av att författaren använder sig av ett tredjepersonsberättande som ger tillgång till karaktärernas inre bör tas upp. Mannens upprepning av orden ”kommer hem och är snäll” tycks till en början bli allt sannare för honom: ”Dom är precis på prick- en! tänkte han, och han spikade fast dem i taket och dom blev en trapets och han kunde hänga upp hela sitt liv på trapetsen och det bar ändå” (s. 9). Vad innebär det att orden blev en trapets? Det kan man diskutera. I berusningen verkar hans självrespekt haka fast vid de här orden, men bara en stund. Ett par sidor längre fram har det ändrat sig: ”Han såg sig omkring och det var nästan tomt i hans ansikte. Orden var inte längre en trapets ovanför hans huvud. De var ett staket mellan honom och henne. Om hon uppskattat att han kommit hem ändå! tänkte han” (s. 11). Självinsikten har nu ökat; han ser hustruns förtjänster och sina egna brister. Plötsligt tycks frasen ingenting värd. Han kan inte längre svinga sig i trapetsen. I stället markeras avståndet mellan dem. Hans desperation ökar, och han är beredd att gå ut igen, innan vändningen

kommer i och med kvinnans ord. Genom att vi ges tillgång till karaktärernas tankar kommer vi dem nära.

När läsningen är avslutad har författaren avstått från att döma. Vi som läser kan förstå att mannens supande är den direkta orsaken till problemen, men samtidigt vet vi inte så mycket om bakgrunden. Kvinnan ser ju också på sig själv med kritiska ögon och jämför sig med vänner som, enligt vad hon tror, kan hantera liknande situationer bättre. I en stor del av novellen söker ju båda skyla över egna svagheter, och det är först när alla yttre försvarsverk övergetts, som de når fram till varandra. Vilken betydelse har det då att kvinnan ber mannen om hjälp och förlåtelse, och dessutom så tydligt säger att hon älskar honom? Jag tror att Ahlin vill visa att de är ömsesidigt beroende av varandra. Att en man som missbrukar sprit ber sin fru om hjälp hade kanske varit mer förväntat, enligt en schablonnorm om var skulden ligger. Författaren moraliserar dock inte. När nu den skötsamma frun får bli den som tar det första avgörande steget mot förlösning, så höjs faktiskt även den svage mannen i läsarens ögon. Han är trots allt värd att älskas. Novellen handlar inte om att döma utan om att mötas eller inte mötas. Autenticitet är en förutsättning för detta möte. Det gäller att erkänna vårt beroende av andra. Just detta att alla på olika sätt är beroende av alla är en mycket central tanke i Ahlins författarskap. Diskussioner om detta tematiska innehåll, och hur det kan gestaltas via några centrala scener i novellen, ökar elevernas uppmärksamhet på hur gestaltningen är gjord.

Carin Röjdalen har kommenterat novellerna i denna samling så här: ”I alla noveller skildras människans bundenhet ur olika perspektiv. Den presenteras ofta som en fångenskap i det egna jaget” (1997, s. 78). Hennes fortsatta kommentar har stor relevans för just ”Kommer hem och är snäll”: ”Det som gestaltas gång på gång är en förtvivlan som fördjupas och leder nedåt mot en yttersta smärtpunkt där en sorts vändning sker och uppåtstigandet tar vid” (s. 79). För hos Ahlin är det ”via den andre som isoleringen i jaget övervinns och personen föds”, skriver Röjdalen (s. 98). Ahlin har själv i olika sammanhang uttryckt liknande tankar, som då han i ett tal till studenter vid Umeå universitet 1969 uttryckte sig så här: ”*Vad* människan är är sekundärt, *att* hon är, inte hur hon är, är det primära” (Ahlin, 1969/1994, s. 181). I dagens

prestationsinriktade samhälle, med en förskräckande stor andel unga med psykiska svårigheter, är följande ord också väl värda att citera: ”den allmänliga sanning som en ren individualistisk kultur söker nattlägga: den överallt giltiga humana sanning som Luther beskrev i metaforen att vi människor är varandras dagliga bröd” (Ahlin 1976/1994, s. 193).

I en lärandesituation kan med fördel liknande sidobelysningar från forskare eller från författaren själv tas in och diskuteras. Vad menas exempelvis med att vi kan vara varandras dagliga bröd? Vilka positiva effekter kan ett erkännande av sina egna brister och sitt beroende av andra faktiskt få?

Mitt andra exempel är novellen ”Hiroshima” från Nam Le bok *Båten*, vars engelska original utkom 2008 (Le, 2008/2010). Författaren blev redan som spädbarn båtflyktning från Vietnam, då hans föräldrar flydde efter det kommunistiska maktövertagandet. Han växte sen upp i Australien. Novellsamlingen som helhet fick stor uppmärksamhet internationellt när den kom ut. Även i vårt land var recensenterna mycket imponerade. Så här skrev exempelvis Gabriella Håkansson i *Dagens Nyheter*:

Jag är extremt imponerad av Nam Le, såväl stilistiskt som innehållsmässigt. Hans historier går helt emot den traditionella novellkonsten. De betar sig mer som höjdpunkterna i en storslagen roman. De är fyllda av människor och konflikter och komplicerade känslor, samtidigt som de är utmejslade på det mest elaborerade språk. (Håkansson, 2010)

Mot slutet talar hon om en ”spännande och exceptionell debut” (Håkansson, 2010).

Det kan också vara värt att citera vad Marie Lundström sa i *Kulturnytt* i P1: ”Nam Le har något så ovanligt som ett världsamvete, ett jag som i berättelserna rör sig obehindrat mellan världsdelar, kön, fattiga och rika, ja han kliver vikt också över yrkesbarriärer” (Lundström, 2010). Dessa kritikröster borde också kunna intressera den lärare som försöker hitta lämpliga texter till sina litteraturlektioner. Här talas ju om noveller som innehåller komplicerade känslor och liknar en romans höjdpunkter, medan författaren rör sig över skilda kulturer och klasser, långt bortom den etniska litteratur som många kanske förväntat

sig av en författare som i princip börjat sitt liv som flykting. Just denna förväntan tas förresten upp i en annan av bokens noveller.

Novellen ”Hiroshima” har en jagberättare, den lilla skolflicka som egentligen heter Mayako, men ofta kallas majrova inom familjen. Hon och hennes kamrater har evakuerats från staden till ett tempel uppe i bergen, där de ska känna sig trygga under andra världskrigets slutskede. Kriget är starkt närvarande både i nuets vardagliga åtaganden och i de många minnesbilder vi får del av via berättarens återblickar. Mayako har en storebror som sen länge varit inkallad till militärtjänst. Det antyds sent i novellen att han dödats.

Militärpolisen skickade tillbaka det här med det senaste brevet, säger Mor. Jag vill att du ska ha det. Jag tittar ner på fotografiet. Är Storebror inte på den hemliga platsen längre? frågar jag. När jag tittar upp ler Mor underligt mot mig och jag ser att hon gråter. Din bror är säker nu, säger hon. Hon kliver upp på lastbilen. Många av barnen gråter. Jag gråter inte. Nu, ensam på det kalla berget i nattvinden, gråter jag. Mor. (Le, 2008/2010, s. 173).

Det är intryck från ett föräldrabesök hos de evakuerade som här återges, och man noterar heroismen som alla ska försöka leva upp till. Nam Le låter det kejsrerliga Japans nationalistiska indoktrinering bli tydlig. Lilla Mayako, som går i trean, har en storasyster som är gripen av propagandan och vägrar att låta sig evakueras. Hon vill stanna i staden och hjälpa till: ”Hundra miljoner ärorika döda! Hellre en ärorik död än kapitulation! Försvara varenda centimeter av fäderneslandet! Hon har inget damm i ansiktet men det ser ändå ut som sten. Far tittar inte på henne.” (s. 175). Propagandafloskler återkommer ett flertal gånger i novellen. De oskyldiga barnens särskilda receptivitet för den officiellt påbjudna inställningen till kriget, kejsaren och fosterlandet markeras särskilt. I ett didaktiskt sammanhang bör man naturligtvis uppmärksamma hur författaren valt att gestalta den officiella propagandans genomslag, och vad den gör med människor.

Mayakos pappa har skadats i tidigare sammandrabbningar med Kina och därefter blivit shintopräst. Inom shintoismen finns tron på s.k. kami, ett begrepp som är svåröversatt men betecknar en mycket varierad andlig eller gudomlig närvaro. Naturen

kan ses som besjälad eller fylld av närvaro, men även förfäderna dyrkades som kami. I novellen knyts tanken ihop med kriget och döden: ”Man blir inte en ande förrän man dör, lilla majrova. Hellre en ärorik död än kapitulation” (s. 163).

Pappan har också lärt Mayako att höra skillnad på motorljuden från de amerikanska planerna, och jämför dem med olika cikadors läten. Storasystemen har någon gång sagt att om det bara kommer ett enskilt plan fotograferar det eller släpper ner flygblad. Det är bara när det kommer mängder av plan på samma gång som de bombar.

Så en dag går flyglarmet och dånet av en ensam B-29:a hörs. Så kommer ännu ett plan. Flickan tar fram ett foto på sin familj. ”Papperet är mest grått. Sedan blir allting vitt och vänstra sidan av mitt ansikte blir varm. Blinka inte, säger mannen med kanintänderna. Oroa dig inte, säger Far. Han skrattar åt mig. Blinka inte. Titta hit” (s. 176). Detta är novellens allra sista rader. Varför slutar novellen så här, och vad menas egentligen? Vilka tidigare gestaltade scener knyter den an till? Här finns en mängd intressanta didaktiska uppgifter att ta sig an, som kan utveckla resonemangen kring varför denna text så lätt kan beröra oss starkt. Här finns också ett behov av diskussioner, då slutet nog kan förbrylla en del elever.

Novellens titel är något av ett signalord. De flesta gymnasister känner förhoppningsvis till att Hiroshima var en av de två japanska städer som utsattes för de amerikanska atombomberna under andra världskrigets slutskede. Stadens namn nämns bara en gång i texten, men ändå är historien och verkliga människors öden närvarande hela tiden. Textens övergripande mening knyter an till vår externa historiekunskap. Under en lektion lär ett kort inledande samtal utifrån titeln vara nödvändigt. Det kan också vara värdefullt att läraren, redan innan läsningen börjar, förvarnar eleverna om att jagberättaren Mayako ibland låter nuet blandas med minnesbilder eller referat av tidigare händelser, något som annars lätt kan förvirra ovana läsare. Läraren kan gärna råda eleverna att inte stanna upp utan läsa vidare om något känns konstigt, för ibland kan ett besvärligt textstycke få sin förklaring längre fram. De ska också veta att eventuella svårtolkade passager kommer att diskuteras efter läsningens slut.

I slutet av novellen tittar alltså flickan på familjefotot, samtidigt som dånet från en B-29 ”överröstar vinden”. Det var just ett plan av den typen som fällde bomben över staden. Vi som har åtminstone någon grundläggande kunskap om atombombens verkningar kan ana vad som händer då allt blir vitt och hennes ansiktes ena sida känns varm, trots att det inte är helt utsagt i texten. Det är bomben som just detonerat. Författaren lämnar det dock utsagt om Mayako själv blir ett offer, men det är ju inte omöjligt. Man kan också notera att raden ”Överallt runt omkring är de åtta miljonerna *kami*” (s. 176) föregår slutet.

I ett didaktiskt samtal om slutet måste den något orealistiska berättarsituationen också tas upp. Att en ung jagberättare skulle kunna relatera dessa svåra upplevelser i presensform ända fram till det chockartade slutet förefaller osannolikt. Att slutet kommer så tvärt stryker också under det traumatiska i själva ögonblicket, något som bidrar till känslan av omedelbarhet och närhet, precis som presensformen. Varför använder Nam Le då en ung flicka som berättar på detta sätt, trots att det är en konstruktion? Här finns utrymme för diskussioner om hur man uppfattar en jagberättare; traditionellt anses man som läsare komma närmare händelserna då distansen minskar. Vad tillför det då att berättaren är så ung? Jag tror att gymnasieelever inser att den hemska historien blir än mer drabbande när en ung oskyldig skolelev nås av detta grymma öde. Den känslomässiga inlevelsen blir starkare, och författaren utnyttjar den möjligheten. Fiktionsberättande kan alltså tillåta sig en konstruerad eller konstlad berättarsituation, då den innebär andra vinster. Det är en av fiktionens många möjligheter. Här kan man som lärare komma in på berättarteknik, men från ”rätt håll”, alltså *efter* att eleverna läst en drabbande historia. Om man vill kan man också komma in på vad författaren måste tänka på för att en ung jagberättare ska kännas så trovärdig som möjligt.

Man kan också utifrån denna diskussion studera några tidigare scener i novellen, som pekar fram mot – och starkt bidrar till att förklara – slutet, något man kan se först efter att läsningen är fullbordad. Det gäller inte minst detta med fotografering. Tidigt i novellen berättas om fotot familjen tog för att skicka till flickans storebror. Så här beskrivs själva besöket hos fotografen

kortfattat: ”Titta hit. Blinka inte nu. Mannens kanintänder ovanför lådan och den mörka, grönaktiga himlen bakom honom. Din bror Matsuo höll dig när du var en baby, säger Mor, och han sa att du var stark som en karp” (s. 165f.). Det är alltså fotografen med lådkameran som beskrivs ha kanintänder. Senare berättas mer om hur familjefotot togs; det är samma foto som flickan nu fått av mamman och som hon tittar på i slutet.

Vi tittar in i lådan. Mor håller fotografiet av Storebror framför magen. Far har ena handen på bronsstatyn av Kannon, barmhärtighetens gudinna. Blinka inte nu. Men allting blir vitt – lådan försvinner – och jag blinkar. Jag har varit olydig. Det är bara magnesiumblixten, säger Far. Han skrattar åt mig och säger: Oroa dig inte. (s. 173)

Man behöver inte nödvändigtvis koppla samman dessa fotograferingsscener med slutet för att förstå novellen, men det kan definitivt öka medvetenheten om författarens konstnärliga strategier och göra slutet något tydligare och än mer drabbande. Till dessa motiv måste systemns relaterade ord om de amerikanska piloternas fotouppdrag också läggas. I citatet ovan gällande familjefotograferingen blir ju allting vitt av fotoblixten och fadern skrattar och säger till flickan att inte oroa sig. Slutet innebär naturligtvis en radikalt annorlunda form av blix. Läraren kan också knyta fotograferingsmotiven i novellen till vad en av de amerikanska piloterna lär ha sagt efter atombombsexplosionen: ”Det var som att se en fotoblixt” (se exempelvis Ryytty, 2014). Man skulle kunna säga att dessa olika typer av fotograferingsmotiv växer till ett tema som kulminerar i slutscenen med bombens blixtrande vita ljus och flickans hettande ansikte.

Notera också att fadern på fotot håller handen på en bronsstaty av Kannon, ”barmhärtighetens gudinna”. Denna gudomlighet har rötter i mahayanabuddhism, men har en varierad synkretistisk historia i japanska trosföreställningar. Särskilt verkar Kannon kunna knytas till minnesceremonier för barn som mist livet innan födseln, eller till ”those who have died an untimely or ’bad’ death and reside in a nearby spirit world”, som Mark R. Mullins uttrycker det (2008, opag.). Det är knappast för djärvt att tro att författaren vill fästa läsarens uppmärksamhet även på detta. Vill han nämna denna barnens beskyddare på ett i situationen grymt

ironiskt vis, eller vill han trots allt ingjuta ett visst hopp om en hinsides tröst? Texten ger inga helt säkra svar, men hoppet har definitivt ingen plats i novellen som helhet. Brodern som fotot en gång skickades till finns ju inte heller kvar i livet.

Beroende på den klass man undervisar skulle man även kunna göra en annan koppling mellan de fruktansvärda följderna av bombanfallet och några rader i början av novellen. Den börjar med att flickan torkar golvet, och fru Sasaki, en av ledarna, säger: ”Torka golvet med din ande” (s. 163). Mayako ser sitt eget ansikte i det glänsande golvets trä. Så börjar hon tänka på trädandar, och pappans trädgård. ”Kanske är jag en ande i golvplankorna i hallen mellan entrén och stora rummet. I detta tempel uppe i bergen. Jag är säker här. Ande? Vad fånig du är, lilla majrova” (s. 163). Vid en omläsning kan även detta möjligen ses som ett förebådande av slutet. Kanske kommer en och annan läsare att tänka på de fasansfulla konturer eller skuggor av människor som av strålningen brändes in i material efter explosionerna över de japanska städerna. Och nog kan flickans ord om att hon är ”säker här” kännas särskilt berörande sen slutet lästs.

Det är också möjligt att betrakta barnens öde i relation till föreställningarna om att Kamis särskilt knyts till just bergstrakter. Fujiyo S. Hamabe beskriver hur ”mountains are themselves regarded as a divine body of the place where Kami descend” (2015, s. 18). Mest bekant är ju Fujis status som Japans heliga berg. Här i novellen är det alls inte fråga om någon gudomlighet som ”stiger ner”, utan en bomb som släpps från höjden. Även här ligger en djupt sårig ironi nära, och den knyts till den oerhörda grymhet som hela tiden vibrerar tätt under berättelsens yta. Till det bidrar förstås vår historiska kunskap om bombens verkningar, något Nam Le vet att utnyttja i sin fiktionsframställning.

Resultaten av den här undersökningen har således presenterats löpande i de olika analyserna. Till sist kommer här därför endast några viktiga allmänna synpunkter på det litteraturdidaktiska arbetet i stort att anföras.

En didaktisk poäng som kan riskera att glömmas bort, är att påminna eleverna om varför vi egentligen läser skönlitteratur. Det bör inte i första hand vara för att få bra betyg, klara en delkurs eller imponera på bekanta. Detta bör lärare ofta påpeka, för att åtminstone minska instrumentaliseringen av skolläsningen så

mycket som möjligt. Skönlitteratur kan göra något som andra textformer sällan klarar av lika bra: den kan gestalta människors inre, så vi tycker oss komma riktigt nära andra. Det är en helt annan sak att läsa Nam Les berörande novell än att läsa om sprängningarna av atombomberna över Japan i en historielärobok. Vi kan i fiktionen ta del av andras tankar och känslor och därigenom lättare spegla våra egna rädslor eller glädjeämnen, och vi kan förstå att människor kan vara rätt lika varandra djupast inne, trots väldigt skiftande yttre omständigheter. Ibland kan vi då, som redan visats, fråga oss hur författaren har gjort för att vi ska känna oss så där nära. För nog är det så som Christer Ekholm skriver: ”Att som lärare ha ett initierat fokus på *hur* ett stycke litteratur är gjort och skapar betydelse är helt enkelt grundläggande för att kunna få till stånd och hantera en produktiv diskussion kring de ofta starkt varierande betydelser som elever tillskriver texten i en klassrumssituation” (Ekholm, 2019, s.7).

I den här enkla framställningen har jag pekat på några saker som gör att vi känner för paret i Ahlins novell och relaterar på djupet till ödet för de oskyldiga barnen i bergen utanför Hiroshima. Att känslomässigt knyta an och reflektera kan leda till ökad förståelse, och då på ett mycket mer djupverkande sätt än rent intellektuellt.

I ett didaktiskt sammanhang bör också en novell, som utgör ett avslutat helt, väljas betydligt oftare än ett kort utdrag från en roman. Ett sådant är sällan tillfredsställande och ger inte heller gruppen möjlighet att resonera om hur författaren gestaltat sitt material, så att det utgör en helhet som är möjlig att omfatta och förstå.

Att en djup upplevelseläsning inte skulle kunna följas av en blick på stil eller berättarteknik tror jag är felaktigt. Undvik gärna olika dikotomier eller andra förutbestämda teorier om vad läsning innebär, och lita i stället på det undersökande och stödjande detaljarbete elever och lärare kan ägna sig åt i mötet med den aktuella texten – men börja med upplevelsen. Låt dessutom läslektionen bli en trygg aktivitet, där alla typer av frågor kan ställas och där läraren är positiv, hjälpsam och stödjande. Då kan litteraturundervisningen bli något som får ett bestående värde för ungdomarna.

Referenser

- Ahlin, L. (Författare) & Hjelm, K. (Regissör). (1973). *Kommer hem och är snäll*. [Tv-serie]. SVT. www.svtplay.se/kommer-hem-och-ar-snall
- Ahlin, L. (1981). *Kommer hem och är snäll. Inga ögon väntar mig*. Litteraturfrämjandet. (Originalutgåvan publicerades 1944)
- Ahlin, L. (1994). Om solidaritet. *Estetiska essayer*. Bonniers, s. 191–193. (Originalen är från OBS, Sveriges Radio 1976-09-10)
- Ahlin, L. (1994). Tal till studenterna i Umeå. *Estetiska essayer*. Bonniers, s. 177–181. (Originalen är ett tal vid doktorspromotionen i Umeå 1969-05-30)
- Degerman, P., & Johansson, A. (2010). Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-responsteori. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), s. 59–69. <https://doi.org/10.54797/tfl.v40i3-4.11923>
- Ekholm, C. (2019). *Epikanalys. En kort introduktion*. Gleerups.
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Hamabe, F.S. (2015). *The Concept of Kami in Shintoism and its Influence on Japanese Ethics and Aesthetics*. [Research paper Master of Arts, Assumption University of Thailand]. <https://repository.au.edu/items/b803a3e0-74cf-4bec-a5e7-83a80f67b591>
- Håkansson, G. (2010). Oj, är årets bästa debut redan här? *Dagens Nyheter*. 6 mars.
- Le, N. (2010). *Hiroshima. Båten*. (Y. Mörk, Övers.). Natur & Kultur, s. 163–176.
- Love, H. (2010). Truth and Consequences: On Paranoid Reading and Reparative Reading. *Criticism*, 52(2), s. 235–241. <https://doi.org/10.1353/crt.2010.0022>
- Lundström, M. (2010). Övertygande och smart Nam Le. *Kulturnytt*. Sveriges Radio P1, 11 mars.
- Miller, J. H. (2002). *On Literature*. Routledge.
- Mullins, M. R. (2008). The Many Forms and Functions of Kannon in Japanese Religion and Culture. *Dharma World*, 35, April–June

2008. <https://rk-world.org/dharmaworld/april-june-2008-volume-35/>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America. (Originalutgåvan publicerades 1938)

Ryytty, C. (2014). Atombombningen av Hiroshima och Nagasaki. www.so-rummet.se/fakta-artiklar/atombombningen-av-hiroshima-och-nagasaki#

Röjdalen, C. (1997). "Men jag ville hjälpa". *Studier i Lars Ahlins 1940-talsnovellistik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Sedgwick, E. K. (2003). Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're so Paranoid, You Probably Think This Essay is About You. *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press, s. 123–151. <https://doi.org/10.1215/19780822384786-005>

4. Narrativ teknik och känsla i Hemingways ”Hills Like White Elephants”

Lena Ahlin & Maria Freij

Går det att vara känslomässigt berörd av en text och samtidigt förhålla sig kritiskt till den? Kritisk distans och starka känslor tycks ofta vara varandras motsatser. I den här artikeln undersöker vi förhållandet mellan narrativ form och känslor och argumenterar för att kritisk närläsning kan vara ett helt nödvändigt första steg för att uppfatta karaktärers känslor och för att som läsare själv känna känslomässigt engagemang för en text. Vi använder oss av Ernest Hemingways modernistiska novell ”Hills Like White Elephants” (1927) som ett exempel på en text vars minimala gestaltande av känslor ställer stora krav på läsarens förmåga att tolka vad berättelsen egentligen handlar om. Hemingways korta novell använder sig av ett objektivt/dramatiskt berättarperspektiv och består nästan enbart av dialog mellan en man och en kvinna på en järnvägsstation mellan Barcelona och Madrid. I brist på en tydlig intrig menar vi att miljöskildringarna antar ett särdeles viktigt symbolvärde och vi undersöker här hur de fungerar som förmedlare av textens känsloutryck. De frågor vi fokuserar på är följande: Hur samspekar den narrativa konstruktionen med framställningen av karaktärernas känslor samt de känslor som potentiellt kan väckas hos läsaren? Hur kan vi arbeta med dessa frågor i klassrummet?

Om att läsa ”Hills Like White Elephants:” några utgångspunkter

”Hills Like White Elephants” grundar sig i distans och frånvaro. I väntan på ett tåg sitter två personer i stationens bar och talar till

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Ahlin, L., & Freij, M. 2024. Narrativ teknik och känsla i Hemingways ”Hills Like White Elephants”. I: L. Ahlin, J. Ask Lund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 73–92. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.e>. Licens: CC BY 4.0

varandra. Karaktärerna introduceras som "The American and the girl with him": han ges en nationell tillhörighet som hon inte får, och hon är ett sorts bihang – hon är med honom. Därefter kallas de övervägande för "the man" och "the girl" vilket på ett subtilt sätt visar på en skillnad i ålder och/eller status dem emellan. Berättelsen saknar tydlig protagonist och det är karaktärernas samtal som utgör huvudparten av texten, men dialogen rör sig runt ämnet och byggs på antydningar och symbolik. Det är på så sätt en text i vilken ingenting egentligen händer, ett mellanläge, en sorts stasis som dock omöjligt kan upprätthållas. Det är en text som saknar den intrig som präglar traditionellt berättande och i stället drivs av den underliggande tematiken. Platsen som karaktärerna befinner sig på speglar den liminala zon karaktärerna befinner sig i: tågstationen är en plats som måste lämnas, frågan är i vilken riktning. Detta är alltså berättelsens stora fråga och på den ges inget svar. Karaktärernas oförmåga att benämna den kris de befinner sig i och det val som måste göras visar en distansering som också är språklig: den abort de talar om kallas aldrig vid sitt rätta namn utan blir "the operation", framtiden blir "then" och "afterward". Samtalet kretsar kring huruvida detta efteråt kommer innebära att de kommer vara lyckliga (igen). Slutligen finns det en risk att detta är ett ämne som – när det väl blivit identifierat – skulle kunna väcka så upprörda känslor att de ställer sig i vägen för en grundlig analys av vad texten faktiskt säger. Ett så känsloladdat ämne skulle en del vilja belägga med en triggervarning. I fallet "Hills Like White Elephants" skulle en sådan snarast fungera som spoiler: att presentera textens komplexa kärna från början riskerar naturligtvis att en läsare inte längre behöver utföra det arbete med närläsning som texten tarvar. Hur vi närmar oss en text som denna är en komplex fråga.

Bara att förstå berättelsens tema kan alltså vara en utmaning och detta kan få konsekvenser för läsarens känslomässiga engagemang i texten. En utgångspunkt för diskussionen om litteratur och känsla finner vi i Rita Felskis idéer om vad det är som får en läsare eller betraktare av ett konstverk att knyta an till det. Felski beskriver i *Hooked: Art and Attachment* (2020) hur den känslomässigt engagerade läsaren ofta kopplas till den identifikatoriska läsningen – en läsning som bygger på att om man kan se sidor hos

sig själv i karaktären dras man lättare in i skeendet. Denna typ av läsning anses ibland okritisk, naiv och sentimental (Felski, 2020) men Felskis genomlysning av begreppet visar att det är oväntat komplext. I *Hooked* argumenterar hon att identifikation inte alls är motsatsen till kritisk läsning; i stället menar Felski att vi genom identifikationen kan komma att ompröva eller ifrågasätta våra tidigare uppfattningar. Dessutom framför hon idén att identifikation ofta likställs med empati men i själva verket är detta enbart en aspekt av den identifikation en läsare kan uppleva med en karaktär i en text. Felski menar att man förutom empati även måste ta i beaktande det hon kallar *alignment*, *allegiance* och *recognition*. *Alignment* skulle kunna översättas med ”allians” och har att göra med hur berättarperspektivet påverkar relationen mellan läsare och karaktärer; *allegiance* rör etik och moral och syftar på den lojalitet en läsare kan känna med karaktärer vars värderingar hen delar; medan *recognition* motsvarar ”igenkännande,” vilket Felski understryker inte är detsamma som total identifikation, utan snarare att man som läsare kan känna igen vissa sidor av sig själv hos en karaktär. Här kan noteras att detta förutsätter viss självinsikt hos läsaren.

Hemingways text är ambivalent och svårfångad från alla dessa aspekter: det objektiva berättarperspektivet indikerar inget uppenbart *alignment*; frågan om etik och värderingar är svår att komma åt när man kanske inte ens förstått vad det är de diskuterar. Dessutom tvistar kritikerna om hur slutet på historien kan förstås och vad karaktärerna egentligen kommit fram till. Möjligheten att känna igen sig i karaktärerna försvåras av den knapphändiga informationen om dem.

Den identifikatoriska läsningen är alltså långt ifrån självklar i detta fall och kräver i själva verket en hel del noggrann textanalys. Här vill vi föreslå att man i ett första skede snarare kan arbeta med *attunement*—ett begrepp som Felski menar inte är en egentlig känsla utan snarare innebär att man befinner sig i ett tillstånd av beredskap att uppskatta ett konstverk som dels kan drabba en på oförklarliga vis men som också är ett resultat av tidigare upplevelser och erfarenheter liksom av den unika kombination av omständigheter som råder i det individuella mötet mellan läsare och text. Hon ger ett exempel från Zadie Smith som i en novell

beskriver hur hon plötsligt en dag kommer att uppskatta Joni Mitchells musik trots att hon hört den många gånger tidigare och inte tyckt det var något särskilt: "Smith it seems could only hear Joni Mitchell when she was ready to hear her, when the ground was prepared, the listener receptive" (s. 53). Smiths reaktion är alltså till viss del oförutsägbart men *attunement* har också att göra med hur vi relaterar till vår omvärld; vad vi lärt oss uppfatta som värdefullt eller inte. Likaså är klass och kultur viktiga delar av detta komplex. Till viss del går alltså vår beredskap att drabbas känslomässigt av ett konstverk att påverka, exempelvis genom utbildning och här finns pedagogiska möjligheter.

I analysen som följer fokuserar vi på de känslor "Hills Like White Elephants" förmedlar genom sin minimalistiska form. Vi diskuterar också den effekt formen kan ha på läsaren men snarare än att försöka slå fast vilka känslor som kan eller bör genereras tänker vi att som pedagoger bör vi främst sträva efter att ge våra studenter en beredskap för att ta till sig konstverket, det vill säga, vi behöver arbeta med *attunement*. Vi menar att en text som varken uppmuntrar till identifikation eller följer de mönster som används i det "vanliga" berättandet kräver just kritiska ingångar. Om studenterna bara läser "Hills Like White Elephants" med målet identifikation och inlevelse kommer de bli besvikna. Den kritiska läsningen står inte i kontrast till den naiva, utan bereder den. Föreställningen om att litteratur ska vara tilltalande, behaglig eller ha ett högt underhållningsvärde kan också ligga dem i fatet – sådana texter utmanar inte läsaren på samma sätt då dess identifikatoriska aspekter spelar överväldigande roll. I en större utsträckning, konstaterar Gerd och Gerhard Arfwedson i Vetenskapsrådets litteraturdidaktiska rapport (2006), ter det sig som att "svaga eller öppet motvilliga läsare har stora svårigheter att ta sig in i textens värld. Deras responser på texten består vanligen av ett bokstavligt återberättande av det de kommer ihåg. Vanligen berättar de utan att skilja på stort och smått, på väsentligt och oväsentligt" (s. 38–39). Vad händer då med möjligheten till tillträde i en text där det (till synes) lilla och det (till synes) oväsentliga är bärare av stor symbolik?

Vetenskapsrådets rapport pekar på svårigheter som ligger långt utanför en enskild lärares eller kurs möjlighet att lösa,

men att adressera dem från olika fronter och således ”utsätta” studenter för litteratur är något vi menar måste ske på flera plan. Den problematik vi diskuterar här är också del av den större debatten om humanioras värde (se t.ex. Schirmmacher, 2021) och den diskussion om ”skrivglappet” som förs, bland annat efter Utbildningsradions (UR) dokumentär 2021. Vad vi fokuserar på här är också alltså ”läsglappet”: studenter läser mindre än förr och studieovana studenter än mindre (Hult, 2020). För detta har vi även god anekdotisk evidens, med studenter som frågat inte bara om ”man verkligen måste köpa boken” utan också om huruvida ”man verkligen måste läsa den” eller om seminarierna ”är obligatoriska eller inte”. Vi har också mött studenter som frågat om man ”måste läsa hela boken” och om vi inte kunde ”läsa utdrag ur böcker i stället”. Man vill gärna stoiskt stå fast vid att läsbara även innebär att läsa mycket och ofta, men i den stofffrängsel som råder är det en praktik som inte alltid är möjlig. I stället krävs ibland pragmatiska lösningar: novellen har tagit större plats på våra litteraturlistor och i våra klassrum eftersom den möjliggör läsning i sin helhet, men har en densitet som inte alltid återfinns i romanen. En novell blir så att säga både mer och mindre läsning.

Vi menar alltså att tolkning och förståelse av narrativ form kan generera en beredskap för mer känsloladdad respons. Genom att samtidigt ställa frågor till texten och dess kontext får deltagarna i litteratursamtalet möjlighet att resonera om hur tidens anda skapar sin litteratur. Hemingways novell är modernistisk oavsett vad en läsare kan om modernismen. Att kunna något om en texts kontext kan underlätta förståelsen för vad det är den faktiskt gör och förstärka insikten i vad den faktiskt handlar om. Då vår förståelse att knyta an till litterära karaktärer kan försvåras av stor tidsmässig och kulturell distans mellan text och läsare (Youssef, 2009) krävs några modernistiska nycklar för att kunna låsa upp vissa dörrar till Hemingways novell och hjälpa läsaren att knyta an till den.

I det följande föreslår vi tre huvudområden att arbeta med i klassrummet för att uppnå en djupare textförståelse som i sin tur kan leda till en beredskap att ta till sig Hemingways text, det vill säga något som liknar Felskis idé om *attunement*. Det första är kulturell och litterär kontext: vad behöver läsaren veta om

modernismen för att förstå ”Hills Like White Elephants”? Det andra är analys av miljö, vilket inbegriper bland annat betydelsen av plats men också språkliga konstruktioner och symbolism. Slutligen diskuterar vi förhållandet mellan karaktärernas känslor och läsarens och frågar oss om det är rimligt att ha som mål att dessa båda parter ska dela känslotillstånd.

Den modernistiska kontexten

Under modernismen omkullkastas många litterära förgivetaganden. Vi utgår ifrån att de flesta studenter är mer familjära med de traditionella berättargreppen och att när de möter en text som ”Hills Like White Elephants” saknas därför förståelse och verktyg, även i form av ett språk för att tala om den. Vad vi har sett i klassrummet är ett exempel på denna oförmåga (och den ovilja som ofta förknippas med den): ”När diskrepansen mellan läsarens och textens repertoarer är för stor uteblir igenkänningen och läsaren förkastar texten” (VR 2006, s. 31). Vi diskuterar här hur detta avstånd skulle kunna minska.

”Hills Like White Elephants” säger alltså emot mycket av det som vi vet om litteratur, och också en del av det vi menar är ”bra” berättande. De beståndsdelar som vi vanligtvis kan hitta i en berättelse antingen saknas i novellen eller ser annorlunda ut. Dessa beståndsdelar är också sådana vi ofta lär ut – de är ingredienserna som ingår i receptet att skriva en berättelse. Dessa sex grundläggande beståndsdelar benämns på lite olika sätt, men sammanfattas här som intrig, tema, karaktärisering, plats (miljö), ton/stil (röst) och berättarperspektiv. Problemet uppstår när en text inte innehåller dessa ingredienser och texten alltså inte infriar studenternas förväntningar. En modernistisk text gör ju just saker på ett nytt och oväntat sätt: antingen vänder den ryggen mot tidigare grepp, vänder dem ut och in, eller skapar nya. I fallet ”Hills Like White Elephants” spelar till exempel intrigen en betydligt mindre roll än vad som är brukligt, medan stil, som kanske inte alltid är en huvudingrediens, utgör en mycket viktig del. Vi menar att det finns två aspekter här, dels att läsare ofta fått lära sig just att de sex elementen behövs för att det ska bli en berättelse vilket gör ”Hills” särdeles svåräst eftersom deras förväntningar

inte infrias, dels att risken finns att läsaren står oförstående inför uppgiften och att den känsla som infinner sig grundas i frustration. Frustration må vara en av de känslor texten förmedlar, men den frustration som kan uppstå här gör det så att säga av fel skäl.

Med modernismen kom stora förändringar och nya stilistiska och konstnärliga grepp. Den desillusion som drabbade världen efter första världskriget påverkade hur man berättade, men också vad man berättade. Allt från berättarperspektiv i form av introduktionen av förstapersonsberättaren och stream-of-consciousness till vilka teman som behandlades påverkades alltså. Med socialrealismen introducerades teman som ras och klass. Naturens landskap ställdes i relation till människans inre, och kontrast och samspel däremellan blev ett tydligt stilistiskt grepp. En grundläggande förståelse för varför dessa förändringar skedde, att de skedde och hur de skedde menar vi är till stor hjälp för den som ska ta sig an en text som ”Hills Like Elephants”. För att förstå modernismen måste vi också förstå vad modernismen *inte* gör, med andra ord vad den reagerar mot – att de omfattande förändringar i litterär gestaltning som sker under modernismen är både steg *ifrån* och steg *till*.

En möjlig ingång här är att arbeta med texten som vore den traditionell just för att läsaren ska kunna tillämpa sin existerande repertoar i ett första skede. Att börja med att spåra intrigkurvan kan vara ett bra sätt att kombinera inlevelse och förståelse för narrativ form. I stället för att se den handlingsbaserade läsningen som förenklad föreslår exempelvis Anders Öhman att om vi *skuggar intrigen* kan vi som läsare bli uppmärksamma på ”att texten *vill* oss något och att vi därför förväntas reagera, svara på den” (s. 23). Att formulera ett sådant svar är alltså att aktivt gå i dialog med texten vilket oftast leder till större möjligheter att leva sig in i texten samtidigt som vi är observanta på form. Ett sådant arbete kan även skapa en utgångspunkt för vidare analys: genom att identifiera att intrigen inte är mycket till just kurva står det omedelbart klart att texten inte är konstruerad som traditionella berättelser och att den utplanade kurvan innebär att det finns färre känslomässiga svängningar. Här kan det bli tydligare att en text med denna sorts minimalism inte har som mål att skapa känslor på det sätt vi kanske är vana vid att en text ska göra. Vid en första

läsning av Hemingways text ser man inga tecken på känslostormar eller passioner – dessa finns hela tiden under ytan. Hemingways 'Iceberg Theory' eller 'Theory of omission' är tydligt tillämpad i många av hans texter, och särdeles tydlig i denna. The Iceberg Theory innebär alltså att endast en liten del av berättelsen görs synlig, likt toppen på ett isberg. Resten befinner sig under ytan och fungerar som stabiliserande grund. I "Hills" finns mindre av intrig än i vanligt berättande – där intrig och tema ofta går hand i hand ses här endast antydningar. Det finns i texten dessutom få karaktärer, och av dem som finns är det otydligt vem, om någon, som är huvudpersonen. Den möjligheten för identifikation är därmed inte ett alternativ. På samma sätt är bristen på bakgrund (och framtid), en bidragande faktor till att karaktärerna är svåra att förstå eftersom inga försök görs att presentera dem eller deras historia. I texten finns få beskrivningar. Hemingways text bygger i stället på dialog men inte heller i denna får läsaren tillgång till karaktärerna som dansar runt ämnet och talar förbi varandra. Ett visst maktspel kan skönjas här, men var karaktärerna står, och var de landar, är genomgående otydligt. Läsarens vanliga verktygslåda är otillräcklig: diskrepansen mellan repertoarerna för stor.

Hemingways text är alltså i många avseenden minimalistisk och även den upplösning och efterföljande lärdom som tillhör det traditionella berättandet tar sig nya former. Minimalistiska texter saknar ofta slut i form av dénouement och det är sällan möjligt att utläsa ett tydligt syfte med texten. Det moraliska, sedelärande, didaktiska förkastas. Karaktärerna visar minimala känslor; där vi förväntar oss stora känslouttryck, vilket vi troligtvis gör i relation till ett ämne som abort, får vi i stället antydningar och nyanser i ton och ordval. Minimalismen återspeglas även i Hemingways avskalade språk: dels i bristen på adjektiv och adverb, men också i de många upprepningar som förekommer i karaktärernas samtal (Link, 2004). Dessa upprepningar består i mångt och mycket av frågor. Mycket av dialogen:

is a trading of questions and answers in which Jig asks a total of seventeen questions, thirteen of which are polar, yes-no questions. The man asks only four questions, three of which he does not ask until the text is nearly finished. They begin only after Jig has asked thirteen of her own. (Link, 2004, s. 68)

Den stora majoriteten av frågorna ställs alltså av flickan och de svar hon ber om kommer aldrig. Här syns igen obalansen mellan karaktärerna och som Alex Link (2004) också påpekar använder hon verbformer som "would" och "could" samt använder upprepat ordet "please". Repetitionen innebär att textens rörelse framåt stagnerar. Språkets otillräcklighet – modernismens stora tema – leder till stasis. Frågorna får inga svar, och det är inte heller raka frågor som ställs. Aborten blir "the operation" och "the operation" blir "it".

Just språkets otillräcklighet, som modernistiskt fenomen och som ett av "Hills Like White Elephants" tydligaste drag, är en aspekt som kan skapa ännu en ingång. Läsarens frustration grundas troligtvis i att hen inte förstår vad karaktärerna talar om, och där vi kanske är vana att språket har en utredande funktion, ser vi här i stället motsatsen. Det är ibland svårt att se att karaktärerna över huvud taget talar *med* varandra: språket för dem snarare bara längre ifrån varandra och när distansen mellan dem ökar, ökar också distansen mellan läsaren och texten. Den första dialogen lyder:

"What should we drink?" the girl asked.

"It's pretty hot," the man said.

Vad mannen menar här är att han vill dricka öl, men det är ju inte det han säger. Det är i stället flickan som föreslår öl, efter sin tolkning av mannens ord. Detta är första, men inte sista, gången hon ställer en fråga som aldrig besvaras. Dialogen rör sig primärt kring vad de ska dricka och omgivningarna; det är flickan som kommenterar att bergen ser ut som vita elefanter:

The girl was looking off at the line of hills. They were white in the sun and the country was brown and dry.

"They look like white elephants," she said.

"I've never seen one," the man drank his beer.

"No, you wouldn't have."

"I might have," the man said. "Just because you say I wouldn't have doesn't prove anything."

Dialogen här kan läsas på två sätt: dels som att karaktärerna fortfarande inte möts utan talar förbi varandra, men också som att det är här den första föräningen om att det är någonting som

inte står rätt till i deras relation. Kommentarer som "No, you wouldn't have" och "Just because you say I wouldn't have doesn't prove anything" signalerar, om än subtilt, att det finns en frustration och irritation karaktärerna emellan. De pratar alltså ännu inte om "operationen" men deras meningsskiljaktigheter blir tydliga redan här. Liksom de två karaktärerna talar förbi varandra har läsaren svårt att förstå vad som händer. Som David Wyche skriver om berättelsens slut: "We are unsure and can only speculate about the tangible outcome—abortion or childbirth—of what we have witnessed. We can be more certain that we have seen the termination of the couple's relationship, a metaphorical abortion" (2002, s. 58). Språkets otillräcklighet är alltså centralt för hela berättelsen.

Vi återkommer till titelns liknelse i nästa avsnitt. Här vill vi istället påpeka att ytterligare en relevant aspekt är att karaktärerna, som inte talar samma språk och inte kan mötas i den dialog de har, inte heller talar platsens språk. De talar engelska men befinner sig i Spanien – med hjälp av några inskjutna spanska ord antyder Hemingway denna barriär. Ibland är det mannen som använder sig av något enstaka spanskt ord, men då svarar servitrisen honom på engelska, vilket kan tolkas som en markering i sig: hans spanska är sämre än hennes engelska, och hans spanska är alltså även den otillräcklig. Ibland säger servitrisen något på spanska och mannen svarar på engelska. Det handlar alltså om ett bristande språk fysiskt såväl som känslomässigt. Att inte tala platsens språk är en konsekvens av att karaktärerna befinner sig på bortaplan – de har inga rötter på den plats de befinner sig, och tågstationen är i sig en övergångsplats där möjligheten att slå sig till ro inte finns.

Platsens symbolik

Där språket inte räcker till krävs andra narrativa tekniker. Det faktum att så mycket "saknas" i Hemingways text kompenseras av dess överväldigande symbolik. I "Hills Like White Elephants" utgör symboliken ett helt språk i sig, medan språket i övrigt fallerar karaktärerna. Kvarstår gör miljön: de få insikter i karaktärernas inre liv vi får gestaltas alltså inte bara genom direkt tal utan även

genom de symboliska uttryck som ges i deras omgivning, och i form av karaktärernas interaktion eller brist på interaktion med den omgivande miljön och dess symboler. Vårt val att lägga stort fokus på miljön grundar sig i att vi menar att miljön kommunicerar känslotillstånd. Platsen där berättelsen utspelar sig utgör själva förutsättningen för skeendet i novellen och den atmosfär som förmedlas genom miljöskildringen är avgörande för vår förståelse av novellen. Återigen tar vi hjälp av Felski som noterar att det inte bara är karaktärer som bereder möjlighet till identifikation eller förmedlar känslor: ”identifying with a character can also be a matter of cathecting onto a plot, a mise-en-scene, a setting, style” (2020, s. 87). Som läsare kan vi alltså komma närmare en litterär karaktär genom att vi förstår dennes miljö och de omständigheter i vilka hen befinner sig.

En viktig strategi för att representera känslor verbalt är även bruket av bildspråk (Nikolajeva, 2014) och redan titeln på Hemingways novell innehåller en viktig liknelse som ger oss en ledtråd till karaktärernas situation. Uttrycket ”white elephants” kännetecknar en överdådig gåva som förstör mottagarens ekonomi genom att den kostar på att behålla och underhålla. Översatt till Hemingways berättelse skulle man kunna förstå det som att mannens och flickans relation var något som såg ut att kunna bli storslaget men som i slutändan kostade alldeles för mycket. I känslomässiga termer kan man uttrycka det som att titeln innefattar motstridiga känslor, vilket stämmer väl in på parets ambivalenta situation. Då titeln på detta vis pekar på något värdefullt som med tiden omvandlas till besvikelse, alltså en övergång från ett känslomässigt stadium till ett annat, förbereds läsaren på att en förändring kan komma att ske i berättelsen. Här ser vi ett exempel på hur berättelsens platta narrativa kurva får viss kompensation av titelns symbolik. Det finns kritiker som exempelvis Lewis Weeks (1980) som menar att denna är helt avgörande för berättelsens betydelse och effekt. I denna korta novell nämns de vita elefanterna fyra gånger och vid två tillfällen omnämns bergens vithet. Dessa repetitioner och deras placering i berättelsen antyder deras viktiga roll. De långa vita bergen utgör här en kontrast mot det ställe i närheten av stationen där paret befinner sig. Denna sparsmakade beskrivning av bergen antyder att de

representerar det som inte finns vid den stationen, nämligen skugga och skydd mot solens brännande strålar. Dessutom symboliserar de bördighet genom den skugga de kastar som står i motsats till den torra, ofruktbara marken som omger stationen. Redan här ser vi hur en aspekt av miljön – ofruktbarhet – relaterar till novellens tema. Det som är önskvärt (skuggan/det skyddade, levande) finns i fjärran, som en inramning till deras samtal men det förblir en plats som de aldrig beger sig till och påminner i stället om ett ouppnåeligt mål. Hettan och torkan som omger dem där de sitter invid stationsbyggnaden antyder alltså deras sårbara position. Förutom diskussionen de har med varandra samt med servitrisen om vad de ska dricka är det också bergen(s vithet) som utgör deras främsta samtalsämne. En ytterligare tolkning innefattar idén om en ”white elephant sale”, en slags loppis till vilken man skänker saker man inte själv behöver längre och där vinsten går till välgörande ändamål. Loppisen är alltså en plats där man kan bli av med oönskade föremål och detta kan kopplas till hur mannen ser på det ofödda barnet som något han vill bli av med (Weeks, 1980).

Tågstationen, placerad mellan två spår, ett vars tåg åker norrut, och det andra söderut, fungerar som en liminal punkt. Från stationen måste man åka någonstans; stationen är en ”tröskel” mellan en geografisk eller social plats och en annan. Tågstationen fungerar som metafor för den plats på vilken karaktärerna befinner sig: mellan två tillstånd vilket innebär att en förändring måste ske. Spåren går åt diametralt motsatta håll och det finns inget mellanting; antingen stiger de på tåget till Madrid, som framstår som deras plan, där aborten kan utföras, eller så kliver de på tåget åt andra hållet och väljer således att behålla barnet. Hemingway använder sig av fler av platsens skiljelinjer: floden som korsar landskapet kan liknas vid floden Styx, och dalen kan ses som dödsskuggans dal. En skugga kastas också av ett ensamt moln på den annars klara himlen. Bergen utgör en oöverstiglig barriär.

I detta sammanhang är det också relevant att undersöka tid som en aspekt av litterär miljö: tid och rum samspekar i denna novell på ett sätt som är typiskt för det Bachtin kallar kronotop. I den litterära kronotopen är ”spatial and temporal indicators

[...] fused into one carefully thought-out, concrete whole” (1981, s. 84). I textens första stycke ger Hemingway oss de exakta tidsramarna för paret's diskussion då han skriver att expresståget från Barcelona ska komma om fyrtio minuter. Det beräknas stanna i två minuter på denna lilla, icke-namngivna station i dalen längs floden Ebro för att sedan fortsätta mot Madrid. Mot slutet av berättelsen får vi veta att det är fem minuter kvar innan tåget förväntas komma: paret ska alltså fatta ett livsavgörande beslut på en mycket begränsad tid och tidsangivelserna bidrar till att skapa en atmosfär av underliggande stress. Den intensitet som tidsangivelserna tillsammans med platsens hetta förmedlar gör att miljön kan liknas vid en tryckkokare: miljöskildringen förkroppsligar Hemingways idé om en litterär stil där det mesta bubblar under ytan. Den förväntade explosionen kommer dock aldrig. Texten förespeglar snarare en känslomässig implosion vilken leder till en antiklimax på två sätt. Oavsett hur slutet tolkas är vägen tillbaka till ”före” omöjlig, och eftersom slutet inte ger någon traditionell upplösning tar det formen av ett antiklimaktiskt icke-slut.

Karaktärer, läsare och identifikation

Maria Nikolajeva konstaterar att ”There are certain standard situations in fiction that evoke strong emotions in characters, which we as readers are invited to share [...] When characters cannot obtain their goals, they get irritated, angry, desperate or frustrated” (2014, s. 83). Frågan är vilka mål karaktärerna i ”Hills Like White Elephants” har. En vanlig läsning är att flickan vill stanna kvar på stationen och i förlängningen behålla barnet medan mannen vill att resan för att utföra ”operationen” fullbordas – och därav väcks ömsesidiga känslor av irritation. Vi menar dock att man också bör lägga till att mannen vill få operationen överstökad så att allt kan fortsätta som det var förut medan flickan inser att det som hänt är irreversibelt – hur det än blir med resan så går det inte längre att få tillbaka det som varit.

Vi skulle kunna förstå mannens och flickans konversation i berättelsen som uttryck för det som Sianne Ngai kallar *ugly feelings* (2005). Som exempel på dessa negativa känslor nämner hon avundsjuka, oro, irritation. Viktigt att notera är att typiskt för denna

sorts ”fula” känslor är att de hänger samman med en upplevelse av uppskjuten agens (”suspended agency”, Ngai, 2005, s. 12). En karaktärs irritation kan alltså förstås som ett uttryck för bristande handlingsutrymme – en beskrivning som passar väl in på karaktärerna i ”Hills Like White Elephants.” Ett exempel är när de tar in varsitt glas Anis del Toro, en drink som flickan aldrig provat tidigare:

”It tastes like licorice,” the girl said and put the glass down.

”That’s the way with everything.”

”Yes,” said the girl. Everything tastes of licorice. Especially all the things you’ve waited so long for, like absinthe,”

”Oh, cut it out.”

”You started it,” the girl said.

Flickans besvikelse kommer här till uttryck på ett indirekt sätt genom hennes konstaterande att allting smakar lakrits, även sådant hon väntat på och sett fram emot. Hennes kommentar om drycken uttrycker hennes besvikelse över den situation de hamnat i, och kanske över livet självt. Flickans frustration kan sägas vara djupare just genom hennes insikt om att de redan förlorat sitt tidigare gemensamma liv illustrerat av deras resväskor som är bemängda med klistermärken från tidigare resmål samt hennes kommentar om att allt de gör är att titta på saker och prova nya drinkar. Hennes frustration indikerar att hon redan insett att den ansvarslösa, självupptagna livsstil de haft är överspelad, ointressant och att den dessutom skulle bli omöjlig att upprätthålla med ett litet barn.

Vi har tidigare ställt frågan huruvida läsarens frustration grundas i karaktärernas komplexa känsloläge eller i en bristande tolkningsförmåga. För att brygga gapet mellan karaktärerna och läsaren föreslår vi användningen av en didaktisk strategi som visar på att hur karaktärerna talar är en viktig aspekt av vad de säger. Vid högläsning tvingas vi anamma en ton som vi inte behöver använda vid tyst läsning och måste då tillskriva karaktärernas ord någon sorts emotionell laddning. Genom att välja vilka ord som betonas och vilka tonfall som används tvingas läsaren till vissa ställningstaganden.

I följande dialog framkommer karaktärernas ömsesidiga frustration och den gör sig väl som en meningsskapande praktik där

studenterna får läsa högt i par. Det kan liknas vid en form av rollspel som innebär att läsaren måste försöka leva sig in i karaktärernas situation och känsloläge. Hittills har dialogen alltså fokuserat på vilken alkohol som skall inmundigas och genom dialogen har också omgivningen kommenterats och relationen mellan inre och yttre landskap etablerats. Tågstationen, på andra sidan floden Ebro, är omgiven av ett kargt landskap som definieras av avstånd, och på avstånd finns de bländande vita bergen. Det är med viss plötslighet som mannen säger:

”It’s really an awfully simple operation, Jig,” the man said. ”It’s not really an operation at all.”

The girl looked at the ground the table legs rested on.

”I know you wouldn’t mind it, Jig. It’s really not anything. It’s just to let the air in.”

The girl did not say anything.

”I’ll go with you and I’ll stay with you all the time. They just let the air in and then it’s all perfectly natural.”

”Then what will we do afterward?”

”We’ll be fine afterward. Just like we were before.”

”What makes you think so?”

”That’s the only thing that bothers us. It’s the only thing that’s made us unhappy.”

The girl looked at the bead curtain, put her hand out and took hold of two of the strings of beads.

”And you think then we’ll be all right and be happy?”

”I know we will. You don’t have to be afraid. I’ve known lots of people that have done it.”

”So have I,” said the girl. ”And afterward they were all so happy.”

”Well,” the man said, ”if you don’t want to you don’t have to. I wouldn’t have you do it if you didn’t want to. But I know it’s perfectly simple.”

”And you really want to?”

”I think it’s the best thing to do. But I don’t want you to do it if you don’t really want to.”

”And if I do it you’ll be happy and things will be like they were and you’ll love me?”

Deras samtal pendlar mellan tomma ord, särskilt mannens när han upprepar att ”allt kommer att bli bra” och att han ”kommer

älska henne efteråt” men att han också ”älskar henne nu” samt att han tycker att det är det ”bästa beslutet” men att han ”inte vill att hon ska göra det om hon inte vill”. Han lägger alltså fokus på vad han tycker, men så fort han kan lägger han ansvaret för det slutgiltiga valet på henne. Mannens irritation uttrycks kanske lika mycket som hennes, vilket i så fall skulle kunna vara en antydning om att även om han konstrueras som den överlägsne är han också maktlös inför det som ska ske och dess effekt på deras förhållande. Genom att utföra dialogen ovan i olika varianter, samt genom att byta roller, kan läsaren också komma åt dessa subtila nyanser i maktspelen karaktärerna emellan.

Vi har tidigare nämnt att ”mannen” kan ses som överordnad ”flickan” i fråga om ålder och mognad. Det finns dock kritiker som menar att flickan har det lingvistiska övertaget (Duan 2022; Urgo, 1988). Exempelvis menar Jingye Duan att liknelsen mellan bergen och vita elefanter som utgör flickans inledande kommentar till konversationen efter att de beställt sin öl visar att hennes språk är mer litterärt än mannens (2022). Det är hon som har både den inledande och den avslutande repliken i berättelsen och dessutom är det hon som driver konversationen: det är hon som bestämmer att de ska dricka öl och sedan Anis del Toro; det är hon som riktar mannens uppmärksamhet mot bergen i fjärran; likaså är det hon som väcker frågan om hur det kommer att bli ”afterward” (”efteråt”), om/när operationen väl utförts, och observerar att de då inte längre kommer kunna ha ”everything” på det sätt de tidigare tyckte sig kunna. Slutligen är det hon som sätter stopp för diskussionen genom att be mannen att sluta prata. På detta sätt kan en noggrann analys visa att texten, trots det objektiva berättarperspektivet, predisponerar läsaren att liera sig med flickan. Båda tolkningarna äger relevans och här vill vi poängtera att vi inte är ute efter ”ett rätt sätt” att läsa texten, utan tvärtom att visa på hur många olika möjligheter det finns att läsa den på. Genom att konkretisera karaktärernas röster, blir det också tydligt att de kan gestaltas på många olika sätt. Det i sig påverkar vilken berättelse läsaren tar till sig. Att det inte finns ”ett rätt sätt” kan framstå som frustrerande, och vi vet att många studenter vill ha ett sådant svar. Hemingways text visar att det finns många svar. Den frustration som vi noterat i början kan uppstå eftersom texten är ”ovanlig”

har i det här läget kanske förbytt mot en annan sorts frustration: den som grundar sig i att svar saknas, och denna frustration är i linje med karaktärernas. Detta skulle kunna beskrivas som en sorts *alignment* då (hög)läsaren tvingas till att inta karaktärernas perspektiv.

Dialogen ovan illustrerar att i stället för att klargöra något gör deras pratande bara det hela värre. Till sist ber flickan mannen att helst sluta prata:

”Would you please please please please please please stop talking?”

[...]

”I’ll scream,” the girl said.

Här maximeras känslouttrycket: hennes vädjan till honom att vara tyst genom upprepadet av ”please” sju gånger, kan tolkas som desperation. Hon *säger* att hon kommer att skrika om han fortsätter prata men hon *gör* det aldrig, i stället kommer kvinnan från baren med mera öl. Frustrationen och irritationen karaktärerna emellan eskalerar alltså här, men inte på det tydliga sätt som många läsare är vana vid från icke-modernistiska berättelser. Andra känslor, såsom besvikelse och skuld kommer fram i dialogen och den obalanserade maktrelationen paret emellan blir tydligare.

Men finns det något annat i textens konstruktion som gör det lättare att för läsaren att knyta an till någon av de två? I sin studie av empati och skönlitteratur menar Suzanne Keen (2007) att det inte alls behövs mycket information om karaktärernas identitet och situation för att läsaren ska kunna börja känna med dem, inte heller behöver de vara komplexa eller ens realistiska. Dessutom är det värt att notera att hon påpekar att läsare kan ha lättare att känna empati med negativa känsloupplevelser (s. 72) vilket skulle tala för en viss potential för empati med karaktärerna i denna novell.

En viktig skillnad mellan de två karaktärerna är att flickan är namngiven. Keen menar att ”Merely naming a character may set readers’ empathy in motion” (s. 68–69). Det faktum att vi får veta att flickan i Hemingways berättelse kallas för ”Jig” gör henne mer tillgänglig för läsaren. Å andra sidan är innebörden av namnet

Jig svårdefinierad. Till att börja med kan "jig" betyda något litet, flyktigt, som rör sig snabbt. Dessa egenskaper återfinns vi likaså i betydelsen drag som används vid fiske – vilket även för med sig associationer till något lockande, något att fånga på kroken. Eric Meckley (2018) tar upp ordets sexuella konnotationer liksom kopplingen till dans. Dessutom, menar Meckley, är en ofta förbisedd betydelse av ordet jig att det är ett nedsättande ord för en svart person. Ordet började användas i just denna bemärkelse under 1920-talet, alltså när novellen skrevs, och har återfunnits i Hemingways anteckningar vilket pekar på att han var väl medveten om denna innebörd (Meckley, 2018). Det är alltså tänkbart att flickan i novellen är svart. Detta är svårt att fastslå med säkerhet men Meckley noterar att "The racialized connotations of the word 'jig' evoke the legacy of relationships between white men and black women where the primary concern is the satisfaction of white male desire, the exertion of white male control, and the preservation of white male freedom" (s. 60–61).

Mannens sätt att förhålla sig till flickan, hans önskan att kontrollera henne och själv få behålla sin frihet gör, menar Meckley vidare, att han behandlar henne som om hon vore svart även om hon skulle vara vit. Mannens egen vithet är det ingen tvekan om då det faktum att den inte benämns enbart visar på hur vitheten är en självklar norm: att vara "American" är likställt med att vara vit. Denna aspekt av flickans namn pekar återigen på att hennes ställning kan ses som underordnad men genom att på detta sätt beakta ras och kön öppnas nya anknytningspunkter för läsaren och möjligheten att arbeta i klassrummet med frågor som på många sätt är fortsatt högrelevanta.

Vår diskussion av "Hills Like White Elephants" leder fram till slutledningen att kritisk distans inte behöver stå i vägen för läsarens känslor utan tvärtom är en nödvändig del av, och i det här fallet, ett första steg i, textförståelsen. Där en traditionell text använder känslan som brobyggare mellan läsare och text och analysen kommer efter engagemanget krävs här en initial analys för att synliggöra var möjligheterna för känslomässig anknytning finns. De arbetssätt vi föreslagit syftar till att ge studenterna grundläggande kunskaper om modernismen, en förståelse för platsens betydelse som känslskapande element samt insikter om hur ton, särskilt i texter som denna, har en avgörande

påverkan på hur vi uppfattar känslolägen. Vi menar att dessa övningar kan leda till en större förståelse för och känslomässigt engagemang i Hemingways text, och att de skulle kunna generera en slags beredskap att uppskatta ett konstverk som dels kan drabba en på oförklarliga vis men delvis kan arbetas fram. Hemingways text är efter noggrann närläsning fortfarande ambivalent varför vi inte ser det som önskvärt eller ens möjligt att ha som mål att vissa specifika känslor ska ingå i läsarens respons. I stället har vi velat peka på sätt att öppna dörrar för känslomässiga och intellektuella ingångar i texten. På så sätt hoppas vi att Hemingways text ska fortsätta beröra oss och våra studenter på oförutsägbara vis.

Referenser

- Bachtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. (M. Holquist, Övers.). University of Texas Press.
- Duan, Y. (2022). Jig's Polemics in "Hills like White Elephants". *ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews*. <https://doi.org/10.1080/0895769X.2022.2103493>
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. University of Chicago Press.
- Hemingway, E. (1927). Hills Like White Elephants. *Men Without Women*. Charles Scribner's Sons. Project Gutenberg. Release date: January 1, 2023 [eBook #69683], opag.
- Hult, A. (Programledare) (2020). Läsningen minskar bland unga. (Nr. 50) [Poddavsnitt]. I Forskarpodden. 21 oktober. Uppsala universitet. <https://forskarpodden.podbean.com/e/lasandet-minskar-bland-unga/>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Link, A. (2004). Staking Every Thing on It: A Stylistic Analysis of Linguistic Patterns in "Hills Like White Elephants". *The Hemingway Review*, 23(2), s. 66–74. <https://doi.org/10.1353/hem.2004.0022>
- Meckley, E. (2018). What's in a Name? Racial Transparency and the Jazz-Age in Hemingway's "Hills like White Elephants". *The Hemingway Review*, 38(1), s. 57–70. <https://doi.org/10.1353/hem.2018.0021>

- Ngai, S. (2005). *Ugly Feelings*. Harvard University Press.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamins Publishing Co.
- Schirmmacher, B. (2021). Att möta det oväntade: Humaniora som kriskompetens. *humtank*: <http://humtank.se/att-mota-det-ovantade-humaniora-som-kriskompetens>
- Smith, Z. (2012). Some notes on attunement. *The New Yorker*, 9 December. <https://www.newyorker.com/magazine/2012/12/17/some-notes-on-attunement>
- Urgo, J. R. (1988). Hemingway's Hills Like White Elephants. *The Explicator*, 46(3), s. 35–37. <https://doi.org/10.1080/00144940.1988.9934726>
- Utbildningsradion (UR). (2021). "Skrivglappet: Om ungas bristande skrivförmåga". Dokumentär, URPlay: <https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>
- Weeks, L.E. (1980). Symbolism in Hemingway's "Hills Like White Elephants". *Studies in Short Fiction*, Jan. 1, s. 75–77.
- Wyche, D. (2002). Letting the Air Into a Relationship: Metaphorical Abortion in "Hills Like White Elephants". *The Hemingway Review*, 22(1), s. 56–71. <https://doi.org/10.1353/hem.2002.0007>
- Youssef, L. (2009). A Matter of Relevance: Teaching Classics in the 21st Century. *College Teaching*, 58(1), s. 28–31. <https://doi.org/10.1080/87567550903252819>
- Öhman, A., & Tornberg Pantzare, M. (2019). Att skugga intrigen: en modell för litteraturläsning i teori och praktik. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*. Natur & Kultur, s. 17–38.

5. ”Vi får möta hindren tillsammans”: en studie om vad svensklärare i årskurs 7–9 säger att de gör för att främja engagemang bland sina elever vid fiktionsläsning

Maria Helming Gustavsson

Lärares viktiga uppdrag att stimulera till läsengagemang

Denna studie har fokus på vad lärare säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning, inom ramen för svenskundervisning i årskurs 7–9. Studien knyter således an till temat *Klassrumspraktiker: elevers engagemang under litteraturarbetet* i denna konferensvolym.

Det är viktigt att ungdomar läser. Ungdomar behöver utveckla sin förmåga att kunna läsa och förstå många olika slags texter för att klara sig i ett demokratiskt samhälle (Janks et al., 2018; Molloy, 2007). Läsning av fiktion kan dessutom ge ungdomar rika estetiska upplevelser (Mar & Oatley, 2008). Fiktion, såsom berättelser med innehåll som ”är tänkbart men som inte existerar” (Pettersson, 2015, s. 13), kan upplevas med flera sinnen och vara presenterad i olika format där text, ljud och bild kan samverka.

Svensklärare har ett viktigt uppdrag i att stimulera elever till läsengagemang. I kursplanen för svenska förtydligas att den undervisning som lärare har ansvar för att bedriva ”ska stimulera elevernas intresse för att läsa” (Skolverket, 2022). Att vilja läsa och stanna kvar i en läsande situation är förenligt med läsengagemang, i termer av *behavioral engagement* (Fredricks et al., 2004;

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Helming Gustavsson, M. 2024. ”Vi får möta hindren tillsammans”: en studie om vad svensklärare i årskurs 7–9 säger att de gör för att främja engagemang bland sina elever vid fiktionsläsning. I: L. Ahlin, J. Ask Lund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 93–113. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.f>. Licens: CC BY 4.0

Guthrie et al., 2012). Läsengagemang kan även vara det som gör att ungdomar berörs av berättelser estetiskt, på ett sinnligt vis, i linje med *emotional engagement* (Fredricks et al., 2004; Guthrie et al., 2012). I en sådan läsning kan de känna igen sig i, tjasas av, lära sig av eller chockas av en berättelses innehåll (Felski, 2008; 2020). Läsengagemang kan vidare handla om att kämpa med text för att förstå den, såsom *cognitive engagement*. Likaså kan läsengagemang handla om att vilja dela sina tankar i dialog med andra (Guthrie et al., 2012).

Även om forskning finns som visar att ungdomar har ett intresse för att ta del av fiktion i olika former (Nordberg, 2015; Olin-Scheller, 2006; Pettersson, 2015; Tattersall Wallin et al., 2022) finns studier som visar att elever alltmer tappar intresse för att läsa (Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien [IVA], 2021; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019; Statens medieråd, 2019; Vinterek et al., 2022). I Monika Vintereks och kollegors studie (2022) om barns- och ungdomars läsvanor uppgav till exempel nästan nio av tio elever i årskurs 8 att de under en skoldag vanligen läser mindre än en sida sammanhängande fiktionstext.

Det är således betydelsefullt att svensklärare stimulerar elever till läsengagemang. Hur svensklärare förhåller sig till detta uppdrag är en angelägen sak att belysa. Vilka uppfattningar svensklärare har om förutsättningar för engagemang vid fiktionläsning inom ramen för svenskundervisning i årskurs 7–9 är därför något som denna studie¹ syftar till att undersöka. Här är frågeställningen vad svensklärare säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionläsning.

Vad som främjar elevers läsengagemang

I tidigare forskning framkommer att relationella aspekter är betydelsefullt för att elever ska bli engagerade vid läsning. Tillitsfulla relationer mellan både lärare och elever och mellan elever framstår i detta sammanhang som värdefullt. Trygghet vid litterära

¹ Artikeln grundar sig på en delstudie, som ingår i ett större avhandlingsprojekt om läsengagemang vid fiktionläsning inom ramen för svenskundervisning i årskurs 7–9.

samtal kan exempelvis öka elevers engagemang, så att elever vågar tala och dela sina tankar med andra om den fiktion de tar del av (Roberts & Langer, 1991). En mindre lärarstyrd undervisning, där lärare och elever intar mer jämbördiga positioner vid litterära samtal, är också något som kan leda till ökat läsengagemang bland elever (Ivey & Johnston, 2015). Vidare kan elevers läsengagemang främjas av att de får vara delaktiga i undervisningsplaneringen, vad gäller vilka läsaktiviteter de ska företa sig (Parsons et al., 2015). Likaså kan samarbete mellan elever öka elevers engagemang vid fiktionsläsning, där elever får hjälpas åt med att förstå den fiktion de tar del av (Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey, 2014; Ivey & Johnston, 2013; Parsons et al., 2015). I motsatt riktning kan också ett högt läsengagemang bland elever leda till att sociala relationer utvecklats, eftersom eleverna på grund av sitt engagemang vill tala med andra om den fiktion de tar del av (Ivey, 2014; Ivey & Johnston, 2013).

Enligt tidigare forskning kan också elevers läsengagemang påverkas av den undervisningsstruktur och det undervisningsklimat som lärare skapar i klassrummet. Att lärare exempelvis bjuder in elever till dialog om texter är något som kan ha en positiv inverkan på elevers engagemang (Ivey, 2014). Även högläsning och gemensam läsning kan leda till ett ökat läsengagemang bland elever (Ivey & Broddaus, 2001). Likaså kan elevers läsengagemang främjas av att få stöttning och hjälp av sina lärare att förstå fiktion och litterära uppgifter (Mitchell Pierce & Gilles, 2020). I arbetet med att främja elevers engagemang vid fiktionsläsning är det även viktigt att lärare hjälper sina elever vid grupparbete (Parsons et al., 2015), såsom att lärarna skapar grupper och stöttar sina elever i att mötas och komma överens.

Val av fiktion är ytterligare en viktig del när det gäller att skapa förutsättningar för elevers läsengagemang, enligt tidigare forskningsresultat. Flera studier visar att den fiktion som elever får möta behöver angå dem och vara väl matchad till deras intresseområden och deras förmåga att kunna läsa och förstå den för att de ska bli engagerade vid läsning (Chambers Cantrell et al., 2017; McCormick, 1994; Mitchell Pierce & Gilles, 2020; Tegmark et al., 2022). För att elever ska bli engagerade behöver också fiktionen vara varierad i ämne, genre och format, där elever exempelvis

får möta berättelser i både tryckta och multimodala format (Ivey & Broddaus, 2001; Olin-Scheller, 2006). Ett antal studier visar dessutom att elevers läsengagemang främjas om de får vara delaktiga i att välja fiktion (Allred & Cena, 2020; Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey & Johnston, 2013; Wilhelm, 2016).

Den forskning som presenterats i denna bakgrund omfattar internationella studier, främst från Nordamerika (exempelvis Ivey & Johnston, 2015). En studie är dock gjord i Australien (Wilhelm, 2016) och några i Sverige (se t.ex. Tegmark et al., 2022). All tidigare forskning utgår från en undervisningskontext. I de flesta studier är däremot elevernas perspektiv i fokus mer än lärarnas (till exempel Ivey, 2014). Då undervisning omfattar såväl elever som lärare anses ändå dessa studier vara relevanta som bakgrund för aktuell studie. Vidare inkluderar större delen av den forskning som behandlas i denna bakgrund elever i tonåren (exempelvis Allred & Cena, 2020). Dock finns undantag. Någon studie omfattar elever i årskurs 4–6 (se t.ex. Parsons et al., 2015). En stor del av den forskning som behandlas i denna översikt utgår dessutom från fiktionsläsning (se t.ex. Chambers Cantrell et al., 2017). I några av dem behandlas dock läsning i ett bredare perspektiv, såsom att omfatta både fiktion och sakprosa (se t.ex. Tegmark et al., 2022).

Hermeneutisk fenomenologi

Teoretisk utgångspunkt för denna studie är hermeneutisk fenomenologi (Bengtsson, 2005, 2013; Ödman, 2007). Lärarnas föreställningar om läsengagemang tolkas utifrån deras utsagor. Vad lärarna säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning vittnar om vilka uppfattningar de har av läsengagemang. Deras föreställningar om läsengagemang utgår från deras unika livsvärldar (Husserl, 2014). Deras erfarenheter av att vara lärare påverkar deras tankar om läsengagemang, vid sidan av personliga erfarenheter av vad som engagerar dem vid fiktionsläsning. Lärarna kan ha olika uppfattningar sinsemellan och andra uppfattningar än vad deras elever har. Deras uppfattningar sträcker sig också fram till en viss gräns, såsom en förståelsehorisont (Gadamer, 1997). Inom denna horisont har de enbart sina

egna tänkesätt i sikte. Ett möte med andra individers horisonter kan dock ske. Möjligheter finns då för dem att se över sina horisonter och få insikt i andras perspektiv. Här kan de antingen nå samsyn eller förståelse för andras uppfattningar om vad som engagerar vid fiktionsläsning.

Kvalitativ intervjustudie

Studien är genomförd som en kvalitativ och småskalig studie (Denscombe, 2009). Målet har varit att få insikt i lärares uppfattningar om förutsättningar för engagemang vid fiktionsläsning i svenskundervisning. Den fråga som varit aktuell för studien är vad svensklärarna säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Intervjuer med svensklärare i årskurs 7–9 har därför genomförts, dels som enskilda intervjuer, dels som fokusgruppsintervjuer.

Kontakt med lärarna upprättades via e-post till rektorer, skoladministratörer och skolutvecklare på sex skolor, i tre kommuner i sydvästra delen av Sverige. Informationsmöte om studien hölls också på fyra av dessa skolor, dels genom fysiskt möte, dels genom möte via en videokonferenstjänst, med ljud- och bilduppkoppling. De lärare som hörs i denna artikel är fem av de lärare som valde att delta i studien och de var verksamma vid tre av de skolor som kontaktades. Dessa fem lärare har valts att höras i denna artikel på grundval av att deras svar i intervjuerna gav riklig information kring det som studien ville undersöka. Samtliga fem lärare deltog i enskild intervju och fyra av dem i fokusgruppsintervju. I nedanstående tabell finns översiktlig information om de lärare vars röster hörs i denna artikel, där alla presenteras med pseudonymer.

Alla intervjuer genomfördes i halvstrukturerad form (Kvale & Brinkman, 2009). Teman för frågeställningar fanns formulerade på förhand men lärarna fick också utrymme att tala fritt. Jag som forskare bekräftade det som sades och ställde följdfrågor i syfte att leda in mot de teman som intervjuerna var inriktade mot. Jag som forskare har alltså varit delaktig i intervjusituationen då jag formulerat uppstartsfrågor, ställt följdfrågor och gett både verbal och icke verbal återkoppling på det som lärarna berättat i intervjuerna.

Tabell 1. Översikt över deltagande lärare, från studien, som hörs i denna artikel.

Namn	Deltagit i enskild intervju	Deltagit i fokusgruppsintervju 1 eller 2	Antal år i yrket
Anna	Ja	1	21
Åke	Ja	2	29
Sofia	Ja	2	20
Emma	Ja	2	29
Sara	Ja	–	20

Intervjuerna hölls vidare via videokonferens då de genomfördes under rådande Coronapandemi, då personliga möten inte tilläts. Här tillämpades därför digital ljud- och bilduppkoppling med inspelning. Ljudfilen från respektive intervju transkriberades därefter till text. Vid dessa transkriptioner gjordes lättare språkliga korrigeringar, såsom ändringar från talspråk till skriftspråk. Målsättningen var dock att hålla sig så nära lärarnas autentiska utsagor som möjligt. Också anonymisering gjordes vid dessa transkriptioner, där samtliga lärare fick pseudonymer.

Transkriptionerna från intervjuerna har analyserats tematiskt (Braun & Clarke, 2006; 2019). Detta arbete har gjorts processartat och rekursivt, där materialet har granskats i flera steg. Utgångspunkten har i ett första steg varit att först urskilja teman i lärarnas utsagor, kopplade till studiens frågeställning. Vad lärarna sade sig göra för att främja sina elevers engagemang vid fiktionläsning var således en riktlinje. Varje tema har vidare genererat tre underkategorier, såsom olika inriktningar inom samma tema. Några knivskarpa gränser mellan varje underkategori har varit svåra att dra. Därmed kan dessa underkategorier relatera till varandra och vissa av lärarnas utsagor kan tänkas höra hemma inom flera kategorier. Ett andra steg i analysprocessen har handlat om att säkerställa att utsagorna styrker de teman som urskilts. Här har många omläsningar krävts och flera revideringar har gjorts. Syftet har varit att göra lärarnas utsagor rättvisa, där deras röster ska framkomma så tydligt och oförfalskat som möjligt.

Vid genomförande av innevarande studie har forskningsetiska riktlinjer beaktats och följts. Samtliga lärare har deltagit frivilligt (Vetenskapsrådet, 2017). Muntliga och skriftliga samtycken har upprättats och deltagarnas personliga uppgifter behandlas med konfidentialitet (General Data Protection Regulation [GDPR], u.å.; Integritetsskyddsmyndigheten [IMY], u.å). Då denna studie hänger samman med ett större avhandlingsarbete, där också andra delstudier presenteras med närliggande resultat, har materialet också beaktats med varsamhet, i syfte att undvika självplagiering (All European Academies [ALLEA], 2017).

Relationellt arbete betydelsefullt där lärare inspirerar och hjälper sina elever

Studiens resultat, gällande vad lärare säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning, har sammanställts i tre teman. Dessa teman är: *Relationellt arbete*, *Lärare inspirerar* och *Lärare hjälper*. I nedanstående tabell presenterar jag dessa tre teman översiktligt med tillhörande underkategorier. I nästkommande textavsnitt redogör jag för dessa teman och underkategorier mer utförligt.

Relationellt arbete

Relationellt arbete är ett tema som handlar om hur lärare och elever sinsemellan förhåller sig till varandra i samband med

Tabell 2. Översikt över teman och underkategorier från studiens resultat.

Tema	Underkategori 1	Underkategori 2	Underkategori 3
<i>Relationellt arbete</i>	Tillitsfulla relationer	Trygghet	Samarbete
<i>Lärare inspirerar</i>	Presenterar	Bjuder in	Skapar struktur
<i>Lärare hjälper</i>	Läser gemensamt	Arbetar med text gemensamt	Väljer fiktion

fiktionsläsning. Här framkommer underkategorierna *Tillitsfulla relationer*, *Trygghet* och *Samarbete*. Tillitsfulla relationer är enligt lärarna i denna studie viktigt för att elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Emma talar i fokusgruppsintervju om vikten av ”att eleverna litar på en”. Hon förtydligar: ”Om de känner en, eller när de lär känna en och samspelet är gott så vet de att det här kommer bli intressant, viktigt eller nyttigt”. Denna tillit är något som sägs växa fram med tiden mer än att tilliten finns från början, säger hon. I enskild intervju berättar Emma: ”När eleverna har haft mig under en längre period så [har] de flesta [...] ett förtroende för mig och anledningen till att vi läser böckerna [...]. Då tror jag att det väcker ett visst engagemang”. Här handlar det också om att lärarna behöver möta eleverna utifrån deras intresseområden. Emma uttrycker i fokusgruppsintervju: ”Att väcka engagemang [...] det är ju att möta dem någonstans i deras värld”.

I arbetet med att främja läsengagemang vid fiktionsläsning är det viktigt att skapa trygghet, uttrycker lärarna. Trygghet kan vara det som gör att elever vågar uttrycka sina tankar och upplevelser kring fiktion vid litterära samtal, uppger de. Emma talar i enskild intervju om vikten av att ”vara en trygg vuxen” i dessa sammanhang. Denna trygghet försöker lärarna frammana genom att lära känna eleverna och också medvetet jobba med olika gruppammansättningar bland sina elever. Åke lyfter i fokusgruppsintervju vikten av ”att man lär känna dem”. På så sätt kan man, fortsätter han, ”lära känna sitt eget handlingsutrymme”. Han säger vidare i denna intervju: ”Det gäller att man hittar rätt gruppkonstellation”. I fokusgruppsintervju uttrycker även Anna: ”Det handlar ju om att du får ihop gruppen så pass bra att du vill sitta och ha ett boksamtal [och att] du känner dig så pass trygg att du faktiskt kan öppna upp [dig] inför tre andra i din egen ålder”. Lärarna uttrycker även att ett tillåtande klimat är betydelsefullt i detta sammanhang. Utrymme behöver finnas för att reagera negativt på en berättelse och acceptans behöver finnas för att inte förstå en berättelse, menar de. Sofia säger till exempel i fokusgruppsintervju att det är värdefullt att ”allt är tillåtet” i litterära diskussioner. Hon förklarar vidare att det är viktigt att ”man får bli irriterad på huvudpersonen eller man får bli besviken eller sur”. Det är också viktigt att sänka kraven på att förstå allt i en berättelse, menar

hon. Sofia uttrycker i enskild intervju: ”Är det så att jag inte förstår en bok så är det kanske [...] inte mitt fel”. Betydelsefullt är i stället viktigt att ”avdramatisera hela den grejen”, fortsätter Sofia. ”Då kan det i sig faktiskt engagera läsningen”, förklarar hon.

Samarbete är också viktigt i arbete med att främja elevers engagemang vid fiktionsläsning, uppger lärarna. När elever samarbetar vid litterära samtal kan de engagera varandra, menar de. Anna säger i enskild intervju: ”Läsengagemang yttrar sig när elever blir indragna i en diskussion kring det som händer i boken”. Hon förtydligar: ”De lyssnar på varandra, delar med sig av sina tankar, fyller i varandras kommentarer, jämför med sig själva [och] med andra”. I fokusgruppsintervju säger Sofia att det kan vara berikande för elever att ”få höra [...] hur kompisarna och klasskamraterna lyfter andra typer av frågor, [såsom] [återger elevs frågor och kommentarer] ’varför gjorde han så?’, ’vad hade han för val?’, ’jag tror...’ och ’jag tolkar...’”.

Lärare inspirerar

Temat som handlar om att lärare inspirerar omfattar underkategorierna *Presenterar*, *Bjuder in* och *Skapar struktur*. Som framgår av temat så har lärare här en central position i att främja elevernas läsengagemang. Lärarna ger uttryck för att de försöker presentera fiktion på ett intressant sätt, för att inspirera sina elever till engagemang vid fiktionsläsning och väcka intresse. Sofia säger till exempel i enskild intervju: ”Berättelser tilltalar ju alla om man paketerar och presenterar dem väl”. I enskild intervju med Sara förtydligar hon: ”När man verkligen vill väcka det där, att de är i fiktionen [...] behöver jag ha tänkt på hur jag ska sälja in de[n] så att de är nyfikna, [så] att de får lust att läsa”. Presentation av fiktion är viktig, menar lärarna, då detta skapar förväntningar inför den fiktion som eleverna ska få ta del av. I enskild intervju betonar till exempel Anna vikten av att ”snacka igenom innan de öppnar boken”. ”Då skapar man ju en förväntning”, fortsätter hon. Eleverna kan också förberedas för innehållet i den fiktion som de ska få möta, uttrycker lärarna. På så vis kan eleverna bli förvarnade om eventuella starka reaktioner, kopplade till den fiktion de ska få ta del av. Anna säger till exempel i enskild intervju: ”Om

det är en stark bok som till exempel *Intet*² så behöver man kanske förbereda eleverna”. Presentationen gör vanligen lärarna men eleverna kan också vara delaktiga i förberedelsearbetet, uttrycker lärarna. Sofia berättar till exempel att hon ”skapar ett intresse genom att kanske bara säga titeln”. Därefter får eleverna ”själva fantisera kring vad [den kan] handla om”, fortsätter hon.

I arbetet med att inspirera elever till att bli engagerade vid fiktionsläsning bjuder lärarna in eleverna till att uppleva berättelser, uppger de. Anna kan göra detta på ett outtalat sätt, säger hon. Ofta gör hon det genom läsning och litterära samtal, framgår det av det hon berättar. Anna förklarar till exempel i enskild intervju om hur hon kan ”lura in [eleverna] att läsa”. Likaså kan hon lura in eleverna i litterära samtal. ”[Eleverna] är helt omedvetna om att vi tillsammans har klivit in i en bok och pratar om den”, säger hon vidare. Hon fortsätter: ”De tänker liksom inte så här: [återger elevkommentar] ’Wow, nu analyserar vi litteratur’, utan de bara är där i [den fiktiva] världen fast de liksom inte [är] medvetna om det”. Det kan också hända att eleverna blir så upptagna av att läsa och samtala att de glömmer tiden. Ett sådant tillfälle berättar Anna om i enskild intervju. ”Vi drog över tiden. De tänkte inte ens på att lektionen var slut”, beskriver hon.

Lärarna bjuder också på sina egna personliga läsoplevelser i arbetet med att inspirera sina elever till engagemang, säger de. Ett eget engagemang för fiktion kan vara värdefullt, då detta kan smitta av sig, menar de. I enskild intervju med Emma säger hon: ”Jag försöker förmedla den känslan som jag får när jag läser boken, alltså [att] hitta en spännande ingång”. Sara berättar även i enskild intervju om hennes sons lärare, som inspirerat sonen till läsning genom sitt starka personliga intresse för litteratur. Hon uttrycker: ”Han är väldigt engagerad och brinner för de här böckerna som han jobbar i klass med, så hans engagemang [...] smittade av sig på min son”. Sara fortsätter: ”Där tänker jag att det var väldigt mycket lärarens engagemang och lust som smittade av sig”.

Lärarna skapar också yttre struktur kring undervisningen kring fiktion, för att inspirera sina elever till att bli engagerade vid fiktionsläsning, uttrycker de. De uppger att de ställer krav på

² Teller, J. (2018). *Intet*. Lilla Piratförlaget.

att eleverna ska läsa och upprättar tidsplanering för läsning av fiktion, uppger de. Anna berättar i enskild intervju: ”Vi har läsning på schemat”. Hon säger vidare: ”Man tvingar dem att läsa”. Sofia förklarar i enskild intervju: ”De yttre strukturerna [behövs] för att läsningen ska bli så bra som jag har tänkt”. Detta kan, uttrycker hon vidare, ”vara lite styrt”. Hon förklarar vidare: ”Om vi ska läsa en gemensam bok så pratar vi om vad [som] verkar [vara] rimligt att läsa i veckan”. I dessa sammanhang kan hennes elever få ”vara med och bestämma”, säger hon. På så sätt ”gör var och en [av hennes elever] sitt eget lässchema”, förtydligar hon. Att eleverna också håller sig till angiven tidsplanering och läser i den takt som de ska, är viktigt, menar Sofia. Om de ska samtala om en berättelse, vilket vanligen hennes elever får göra, blir samtalen mer kvalitativa om eleverna har läst enligt planering, uttrycker hon. Sofia säger vidare i denna enskilda intervju: ”Det blir ett bättre samtal, det är roligare om jag själv [som elev] har läst”.

Lärare hjälper

Temat *Lärare hjälper* innehåller de tre underkategorierna *Gemensam läsning*, *Gemensamt textarbete* och *Väljer fiktion*. Som framgår av titeln på detta tema har lärarna även här en central roll i arbetet med att hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning. Lärarna i innevarande studie ger uttryck för att de försöker hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning. Denna hjälp kan lärarna ge sina elever i form av gemensam läsning, framgår det. Gemensam läsning möjliggör både gemensamma litterära upplevelser och gemensam textbearbetning som kan fungera som stöttning, menar lärarna. Sofia säger till exempel i enskild intervju: ”Vi läser mycket [...] gemensamt”. Åke säger också i fokusgruppsintervju: ”[Man] skapar en gemensam läsupplevelse [genom] att alla läser gemensamt”. På så sätt kan man också se att ”alla är med [i läsningen]”, fortsätter han. Emma förklarar dessutom i enskild intervju: ”Eftersom inte eleverna har med sig samma textbagage, på högstadiet, [finns det] nog en poäng med gemensam läsning. Vi får möta hindren tillsammans”.

Lärarna kan även hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning genom att läsa högt tillsammans med sina elever,

uppger de. Högläsning kan både engagera elever till läsning och vara ett stöd för elever som tycker det är kämpigt med läsningen, menar lärarna. Emma säger i enskild intervju: ”Jag läser mycket högt för mina elever”. Hon förklarar: ”Många elever tycker om högläsning”. Hon berättar vidare att hennes elever kan säga till henne: ”Jag tycker att det är skönt när du läser för mig”. Högläsning kan också fungera som ”stöttning för de eleverna som har svårare att läsa”, säger Emma. I enskild intervju med Sara säger hon även: ”Engagemanget är som störst när [...] jag läser [högt för eleverna]”. Detta gäller framför allt elever som tycker det är kämpigt med tyst läsning, förklarar hon. Hon beskriver att det för somliga elever kan vara som en tröskel ”att faktiskt på riktigt sätta sig [...] och läsa tyst själva”. Hon förtydligar: ”Det många som kämpar för det är jobbigt. Det är svårt att orka vara uthållig”.

Gemensamt textarbete kan också vara till hjälp för elever menar lärarna och något som kan främja elevers engagemang vid fiktionsläsning. Sådan hjälp är viktig, eftersom lärarnas eget engagemang kan smitta av sig till eleverna. Sofia säger till exempel i enskild intervju att det är av betydelse att ”man hela tiden packar upp texten, lägger sig i, hjälper till med referenser som finns [och] att man engagerar sig i vilka karaktärerna är”. ”Om jag gör det så får jag ju med mig eleverna också”, förklarar hon.

I det gemensamma textarbetet utgår ofta lärarna från litterära samtal, uppger de. Sara säger exempelvis i enskild intervju att samtal ”fördjupar upplevelsen”. Vid dessa samtal behandlas frågor till fiktionen, berättar lärarna vidare. Rätt formulerade frågor kan hjälpa elever att bli engagerade, menar de. Frågorna har vanligen lärarna formulerat. Anna säger i enskild intervju: ”Jag riggar en lektion där jag har frågor”. Hon fortsätter: ”De sitter och samtalar om frågor som jag har ställt och har man riktigt bra frågor så blir barnen engagerade. De kan liksom inte låta bli att svara på dem”. Arbete med frågor kan också handla om att få i gång eleverna att ställa egna frågor till berättelserna de tar del av. Sara förklarar i enskild intervju: ”Samtalen [...] väcker nya frågor”. Åke säger i fokusgruppsintervju: ”Får man i gång dem och de blir intresserade, det är då de kommer med andra frågeställningar

[såsom] [återger elevs kommentarer] ’jag har tänkt på att...’ [elever] ’varför gjorde han inte så?’”.

Lärarna kan även hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionläsning genom att se till att eleverna får ta del av fiktion som de tilltalas av, uppger de. Viktigt är dock att den fiktion som elever får ta del av är matchad mot elevernas förmåga att förstå den, uttrycker de. Lärarna menar att eleverna behöver kunna förstå både fiktionens innehåll och språk. Ett bristfälligt språk hos eleverna kan till exempel begränsa deras möjlighet att förstå fiktionen, förklarar de. Sara säger till exempel i enskild intervju: ”Man måste hitta fiktion som passar individen”. Hon fortsätter: ”Det handlar om att hitta litteratur som de fångas av och som är lagom utmanande”. Sara förklarar vidare: ”Är det för svårt [...] då är ju världen i den där boken [...] stängd för dig, du förstår ju inte tillräckligt mycket”. Sara förtydligar: ”Många [elever] har ett bristfälligt språk”.

Lärarna säger också att de brukar hjälpa sina elever att välja fiktion. Att hitta fiktion, som är anpassad till elevernas intresseområden och förmåga att förstå den, är inte lätt för elever att klara av på egen hand, menar lärarna. Eleverna uppges inte ha referensramar att kunna välja fiktion på egen hand utan detta behöver de hjälp med. Sara berättar i individuell intervju: ”[Eleverna kan] ju inte få välja helt och hållet fritt”. Här ”försöker man hjälpa dem”, förtydligar hon. Åke förklarar i fokusgruppsintervju: ”Man kan inte gå in i ett bibliotek oförberedd och bara låna en bok”. Han säger vidare: ”Nej, det går inte för de har inte tillräckligt på fötterna så att säga. Några stycken har det, andra har det inte, men alltför många har det inte”.

Ofta är det därför lärarna som väljer fiktion åt eleverna, uttrycker de. Vanligen får eleverna i dessa sammanhang ett antal utvalda titlar att välja bland. Sofia säger i fokusgruppsintervju: ”De väljer inom en ram”. Urvalet av fiktion kan göras på grundval av att fiktionen ska tilltala eleverna och vara matchad till elevernas erfarenheter, uttrycker lärarna. Emma säger till exempel i enskild intervju: ”Jag väljer det som jag tycker passar klassen”. Urvalet av fiktion kan också göras på grundval av personliga referenser hos lärarna. Sofia förklarar i enskild intervju: ”Jag väljer ju bara litteratur som jag tycker om själv”. Tidigare erfarenheter

kan också ha betydelse i detta sammanhang. Emma uppger exempelvis i enskild intervju: ”Jag väljer litteratur som jag vet har fungerat tidigare”. Av vikt är det också att fiktionen ger eleverna nya insikter, uttrycker de. Emma berättar i enskild intervju: ”Jag [...] försöker välja sådant som jag vet brukar [...] öppna ytterligare en dörr eller ett fönster till kunskap eller tankar eller att se omvärlden på ett nytt sätt”.

Kan lärare främja elevers läsengagemang?

Denna studie syftar till att bidra med kunskap om vilka förutsättningar för elevers engagemang vid fiktionsläsning som framträder bland svensklärare i årskurs 7–9. Den frågeställning som är central att belysa är vad svensklärarna säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Studien är kvalitativ och småskalig. Följaktligen är dess resultat inte representativt i ett större perspektiv. Likväl kan det vara ett bidrag i det litteraturdidaktiska forskningsfältet under temat ”Klassrumspraktiker: elevers engagemang under litteraturarbetet”.

Studien har sin utgångspunkt i svenskundervisning. Dock är det lärarnas röster som hörs och inte elevernas. Det som lärarna berättar ska också betraktas just som utsagor mer än vad lärarna i verkligheten gör. Svensklärarna som deltagit i studien har dessutom medverkat frivilligt. De som valt att medverka i studien har själva haft ett högt intresse för läsengagemang och skulle alltså kunna sägas vara *eldsjälar*. Detta har givetvis påverkat studiens resultat. Detta betraktas däremot inte som en nackdel, då det är just skickliga lärares professionella kompetens som varit intressant att ta del av i denna studie. Dessutom har lärarnas stora entusiasm gjort undersökningen både möjlig och mer uttömmande.

Av studiens resultat framgår att lärarna anser att relationellt arbete är viktigt för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Lärarna försöker därför skapa förtroendefulla relationer i samband med fiktionsläsning, uppger de. De säger också att de strävar efter samarbete vid litterärt arbete. Genom samarbete kan lärarna och eleverna hjälpa varandra att förstå fiktionen menar lärarna. Här framkommer bilden av att lärarna anser att elevers läsengagemang främjas av att de får möta och ta del av

varandras olika uppfattningar, som är baserade på deras olika livsvärldar (Husserl, 2014). Här framkommer också att lärarna uppfattar att elevers läsengagemang uppkommer i möten med varandra då deras förståelsehorisonter möts (Gadamer, 1997) liksom när de kan se över sina horisonter och ta del av andras tankar. Detta resultat ligger i linje med tidigare forskning som visar att tillitsfulla relationer, trygghet och samarbete kan leda till ökat läsengagemang bland elever (Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey, 2014; Ivey & Johnston, 2013, 2015; Parsons et al., 2015; Roberts & Langer, 1991).

I resultatet framgår även att lärarna säger sig vilja inspirera sina elever till att bli engagerade vid fiktionsläsning. Här visar sig lärarna ha en nyckelposition. De berättar till exempel att de lägger vikt vid att presentera fiktion och bjuda in sina elever till fiktionsläsning för att skapa nyfikenhet och intresse. Dessa resultat bekräftar tidigare forskning som visar att elevers engagemang kan främjas av att de får inspiration, hjälp och stöttning av sina lärare i samband med läsning (Ivey, 2014; Ivey & Broddaus, 2001; Mitchell Pierce & Gilles, 2020; Parsons et al., 2015).

Enligt resultatet framkommer också att lärarna lägger vikt vid att skapa struktur över undervisningen för att främja engagemang vid fiktionsläsning. Den struktur som lärarna berättar om framstår som en relativt strikt lärarstyrd läsundervisning. En av lärarna säger till exempel att hon kan tvinga sina elever att läsa. Detta resultat står inte i paritet med tidigare forskning. Tidigare studier har i stället visat att mindre lärarstyrd undervisning och ökad delaktighet bland elever, vad gäller undervisningsplanering, kan leda till ökat läsengagemang (Ivey & Johnston, 2015; Parsons et al., 2015). Lärarnas utsagor om att vilja hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning skulle kunna förklara den hårt styrda undervisningen. Dock ter sig elevernas engagemang mer troligt kunna främjas av samverkan, såsom den gemensamma högläsning och det gemensamma textarbete som de också säger sig utgå ifrån. Sådan hjälp har även i tidigare forskning visat sig kunna främja elevers läsengagemang (Ivey, 2014; Ivey & Broddaus, 2001).

Att lärarna också säger sig behöva hjälpa sina elever att välja fiktion kan tyckas vara kontroversiellt. Deras uppfattningar om att eleverna inte klarar av att välja fiktion på egen hand vittnar

om att de ser på sina elever utifrån ett bristperspektiv. Dessa uppfattningar står i kontrast med tidigare forskningsresultat, som i stället visat att elever blir engagerade då de får vara delaktiga i val av fiktion (Allred & Cena, 2020; Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey & Johnston, 2013; Wilhelm, 2016). Sina uppfattningar om att behöva hjälpa sina elever att välja fiktion motiverar lärarna med argumentet att eleverna behöver få möta fiktion som är anpassad till elevernas livsvärldar. Likaså behöver fiktionen vara matchad till elevernas förmåga att relatera till den och förstå den både innehållsmässigt och språkligt, säger de. Dessa utsagor står i samklang med tidigare forskning som visat att fiktion bör vara anpassad till elevers intressen och läsförmågor för att främja läsengagemang (Chambers Cantrell et al., 2017; McCormick, 1994; Mitchell Pierce & Gilles, 2020; Tegmark et al., 2022). Likväl representerar lärarna och eleverna olika livsvärldar, med utgångspunkt i olika erfarenheter. Därmed finns risk för att den fiktion som lärarna väljer är matchad efter deras egna livsvärldar i stället för elevernas.

Lärare och elever möter hinder tillsammans

Resultatet i denna studie ger bilden av att lärare anser att relationella aspekter är viktiga i arbetet med att främja elevers engagemang vid fiktionsläsning. När lärare och elever möts på ett tillitsfullt sätt i en undervisningssituation kan de, enligt vad lärarna i denna studie säger, delge varandra sina tankar och reflektioner. I sådana situationer kan lärare och elever dela sina personliga tankar, som har sin grund i var och ens livsvärld (Husserl, 2014). Deras förståelsehorisonter kan med andra ord mötas (Gadamer, 1997). Om lärarna och eleverna i dessa möten ser över sina egna förståelsehorisonter och når insikt i och förståelse för varandras olika uppfattningar av den fiktion de tar del av skulle deras horisonter också kunna smälta samman. Då kan lärarna och eleverna ”möta hindren tillsammans”, som Emma formulerade i enskild intervju.

Möten mellan elever och fiktion framstår också vara värdefulla för att elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning, enligt vad lärarna i denna studie säger. Fiktionen behöver vara anpassad till elevernas livsvärldar (Husserl, 2014). Den fiktion elever får möta

behöver med andra ord vara matchad mot elevernas intresseområden och förmåga att ta till sig den. Lärarnas syn på eleverna utifrån ett bristperspektiv framstår dock som kontroversiellt i detta sammanhang. Deras uppfattningar om att de behöver välja fiktion åt sina elever kan innebära att de väljer fiktion utifrån sina egna livsvärldar i stället för elevernas.

En grundläggande förutsättning för att främja läsengagemang verkar således vara att lärare och elever möts i undervisning, så att deras horisonter möts (Gadamer, 1997). På så sätt kan lärare nå insikt i sina elevers livsvärldar (Husserl, 2014). Som Åke påpekade i fokusgruppintervju är det således av vikt att ”man lär känna dem”. Lärare som känner sina elever har bättre möjlighet att välja fiktion som är anpassad till sina elever. Lärarna kan därmed stimulera sina elevers intresse att läsa (Skolverket, 2022).

Referenser

- ALLEA (All European Academies) (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. <https://allea.org/code-of-conduct/>
- Allred, J.B., & Cena, M.E. (2020). Reading Motivation in High School: Instructional Shifts in Student Choice and Class Time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), s. 27–35. <https://doi.org/10.1002/jaal.1058>
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2 rev. uppl.), s. 9–58. Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, s. 1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), s. 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

- Chambers Cantrell, S., Pennington, J. Rintamaa, Osborne, M., & Rudd, M. (2017). Supplemental Literacy Instruction in High School: What Students Say Matters for Reading Engagement. *Reading & Writing Quarterly*, 33(1), s. 54–70. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1081838>
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. (P. Larson, Övers.; 2 uppl.). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 1998).
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), s. 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod (i urval)*. (A. Melberg, Övers.). Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1960).
- GDPR (General Data Protection Regulation) (u.å.). *Allmän dataskyddsförordning*. <https://gdprinfo.eu/sv>
- Guthrie, J., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. I S. Christenson, C. Wylie & A. Reschly (Red.), *Handbook of research on student engagement*, (1. uppl.), s. 601–634. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Husserl, E. (2014) [1931]. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. [Elektronisk resurs]. Först publicerad 2002. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315823577>
- IVA (Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien) (2021). *Generation Ekvation: en rapport om barn och ungas attityder till skola, skolämnen och lärande*. <https://www.iva.se/contentassets/6ec14c87801e495183dbbe229d6d4d2a/202101-iva-generationekvation-rapport.pdf>
- Ivey, G. (2014). The Social Side of Engaged Reading for Young Adolescents. *The Reading Teacher*, 68(3), s. 165–171. <https://doi.org/10.1002/trtr.1268>

- Ivey, G., & Broddaus, K. (2001). ”Just Plain Reading”: A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), s. 350–377. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2>
- Ivey, G., & Johnston, P.H. (2013). Engagement With Young Adult Literature: Outcomes and Processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), s. 255–275. <https://doi.org/10.1002/rrq.46>
- Ivey, G., & Johnston, P.H. (2015). Engaged Reading as a Collaborative Transformative Practice. *Journal of Literacy Research*, 47(3), s. 297–327. <https://doi.org/10.1177/1086296X15619731>
- IMY (Integritetsskyddsmyndigheten) (u.å.). *Behandling av personuppgifter hos myndigheter*. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/dataskydd-pa-olika-omraden/myndighet/>
- Janks, H., Comber, B., & Hruby, G. (2018). Texts, identities, and ethics: critical literacy in a post-truth world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), s. 95–99. <https://doi.org/10.1002/jaal.761>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Mar, R.A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on psychological science*, 3(3), s. 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Mitchell Pierce, K., & Gilles C. (2020). Talking About Books: Scaffolding Deep Discussions. *The Reading Teacher*, 74(4), s. 385–393. <https://doi.org/10.1002/trtr.1957>
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser*. (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Nordberg, O. (2015). Endast avkoppling från uppkoppling?: svenska tonåringars attityder till fiktionslitteratur. I T. Pettersson, S.K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, s. 181–208. Makadam.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can*

Succeed. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm>

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling. Karlstad universitet].

Parsons, S.A., Malloy, J.A., Ward Parsons, A., & Cohen Burrowbridge, A. (2015). Students' Engagement in Literacy Tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), s. 223–231. <https://doi.org/10.1002/trtr.1378>

Pettersson, T. (2015). Inledning: fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter. I T. Pettersson, S.K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne, O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, s. 13–44. Makadam.

Roberts, D., & Langer, J. (1991). *Supporting the Process of Literary Understanding: An Analysis of Classroom Discussion*. Report Series 2.15. Center for the Learning and Teaching of Literature.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Kursplanen i svenska*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f>

Statens medieråd. (2019). *Ungar & medier 2019*. <https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar-och-medier-2019-tillganglighet-sanpassad.pdf>

Tattersall Wallin, E., Carlsson, T., & Gunnarsson Lorentzen, D. (2022). Läsning av tryckta böcker ökar bland unga. I U. Andersson, H. Oscarsson, B. Rönnerstrand & N. Theorin (Red.), *Du sköra nya värld: SOM-undersökningen 2021*, s. 305–318. <https://www.gu.se/som-institutet/resultat-och-publikationer/bocker/du-skora-nya-varld>

Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school?: Student views on reading practices in middle and lower-secondary school, *Journal*

- of Research in Reading*, 45(1), s.100–118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> [2022-06-14]
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School: Trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 166(1), s. 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language and Literacy*, 3(1), s. 30–41.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2 omarb. uppl.). Norstedts akademiska förlag.

6. ”Jag skulle vilja att nånting hände” – ett lärararbetslag om tio minuters läsning varje lektion

Björn Bradling

Att närma sig ett problem

Utvecklingen för svenska elevers läsförståelseresultat i internationella mätningar är negativ (Skolverket, 2023). Dessutom är den svenska andelen elever som tycker mycket om att läsa lägre än i övriga Norden (Nordlund, 2020). Norden har i sin tur en lägre andel elever som tycker mycket om att läsa än genomsnittet i OECD- och EU-länderna (Nordlund, 2020). Svenska ungdomars fritids- och skolläsning minskar och skillnaden mellan läsande och icke-läsande ungdomar ökar (Vinterek et al., 2021). Däremot innebär icke-läsande inte nödvändigtvis en oförmåga att avkoda text, utan kan handla om att läsningen väljs bort av personer som är alliterata snarare än illitterata (Andersson, 2015). Detta sker trots att unga människors fritidsläsning kan spela större roll för deras studieresultat än vad deras föräldrars utbildningsnivå gör (Nordlund, 2020) och trots att just läsning av skönlitteratur är särskilt betydelsefullt för hur väl studenter klarar eftergymnasiala studier (Jerrim & Moss, 2019).

Den ovan beskrivna makronivån gör sig gällande också för den mikronivå som är klassrumspraktiken. Ett exempel på detta är ett lärararbetslag på det gymnasiala samhällsvetenskapliga programmet som arbetar med en läsfrämjandeinsats som de själva initierat i syfte att stärka läskulturen bland eleverna och bättre förbereda dem för den textmängd som studierna innebär. Bakgrunden till insatsen kommer sig av en lokal situation som påminner mycket

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Bradling, B. 2024. ”Jag skulle vilja att nånting hände” – ett lärararbetslag om tio minuters läsning varje lektion. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 115–136. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.g>. Licens: CC BY 4.0

om den inledningsvis beskrivna nationella lässituationen bland ungdomar. Läsfrämjandeinsatsen består av att eleverna läser valfri fiktionstext på svenska de tio första minuterna av varje lektion, undantaget ämnena idrott och hälsa, moderna språk samt matematik. Bland lärarna, vilka undervisar i såväl samhälls- och naturvetenskapliga som humanistiska ämnen, finns skilda uppfattningar om hur väl insatsen faller ut. Tillsammans med rektor vände sig lärararbetslaget till mig i min roll som gymnasielektor för att utvärdera insatsen och vi enades om att inleda ett samarbete präglat av *participatory research* (PR)¹. Samarbetets första steg skulle sätta fokus på lärarnas attityd till läsfrämjandeinsatsen. Resultatet av detta steg redovisas i den här föreliggande artikeln, vars syfte är att bidra med kunskap om läsfrämjandearbete i praktiken samt hur sådant arbete kan beforskas genom PR. Således har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vilka mönster framträder i de deltagande lärarnas attityder till läsfrämjandeinsatsen?
- Hur kan *participatory research* realiseras i arbete med en läsfrämjandeinsats i gymnasieskolan?

(Lust)läsning och läsfrämjande

I det litteraturredidaktiska forskningsfältet kritiseras ofta den mätbarhetsfixering i relation till läsning som återkommer i styrdokument, praktik och internationella mätningar (Borsgård, 2021; Nordberg, 2021). Joakim Sigvardson (2021) framhåller att gymnasieskolans läroplan inte särskiljer användningen av sakprosa och skönlitteratur från varandra och att just *användandet* av skönlitteratur fungerar som utilitaristisk legitimeringsgrund i beskrivningen av svenskämnet. Motivationen att läsa kommer dock ofta ur starka erfarenheter av litteratur (Nordlund, 2020) och Jonas Andersson (2015) påpekar att inre drivkrafter ofta leder till

¹ PR kännetecknas av ansatsen att forskningsdeltagarna i högre eller lägre grad medverkar i planering och genomförande av forskning. I resultatredovisningen betraktas deltagarna som subjekt vars kunskaper om den undersökta praktiken är centrala för förståelsen av densamma (Bergold & Thomas, 2012).

ökad djupinläring, medan ytinläring är vanligare bland elever motiverade av exempelvis betyg. Således, resonerar Olle Nordberg (2021), bör själva litteraturupplevelserna i sig vara det huvudsakliga incitamentet för skönlitterär läsning i skolan. Liknande resonemang om läsningens egenvärde i form av exempelvis emotionella litteraturupplevelser finns bland annat hos Sigvardson (2021) som framhåller litteraturundervisningen som möjlig arena för att kroppsligt erfara läsning, hos Anders Öhman (2015) som accentuerar vikten av den fullbordade läsningen som både drivkraft i och mål för skolläsningen samt hos Pär-Yngve Andersson (2021) som betonar betydelsen av att nedtona anspråken på vad läsning kan åstadkomma och istället vara nöjd med att läsande elever får ut *något* av fiktionstexten och läsningen.

Ungas växande motstånd mot fiktionsläsning i skolan bekräftas av intervjuade gymnasielärare (Bradling, 2020; Larsson, 2021). En vanlig svårighet för skolelever är att anlägga ett reflekterande metaperspektiv på sin egen (inställning till) läsning (Nordberg, 2018; Nordlund, 2020), trots att det bland unga svenskar finns en medvetenhet om att de *borde* läsa mer skönlitteratur (Nordlund, 2020). Dessutom framhåller flera studier (exempelvis Andersson, 2015; Larsson 2021; Wintersparv, 2021) att den policystyrda och performativa kontext bestående av styrdokument samt kunskaps- och färdighetsmätningar som omger de svenska eleverna och lärarna utgör en försvårande omständighet för praktiker tänkta att främja läsmotivation och utveckla läsintresse. Ytterligare en omständighet som påverkar elevers läsattityder är det digitala landskapets förändring och särskilt förekomsten av *smartphones* på fri- och skoltid (Kontio et al., 2021; Nordlund, 2020). Stefan Lundström och Anette Svensson (2017) beskriver med utgångspunkt i en kartläggande enkätstudie om 17- och 18-åringars ändrade och heterogena fiktionsanvändning i olika medier i och utanför skolan, ett behov att i undervisningssituationer bemöta fiktionsanvändare på individnivå i syfte att bemyndiga dem inträde i olika kulturella praktiker, däribland läsning av den tryckta fiktionstexten.

Lustläsning kan definieras som ”läsning som sker av egen vilja, för det egna nöjets eller den egna tillfredsställelsens skull” (Clark & Rumbold, 2016 i Andersson, 2015, s. 22, kursiv i original) och

innefattar även läsning som initierats av någon annan (exempelvis lärare) än läsaren själv, förutsatt att den fullbordas tack vare eget engagemang (Andersson, 2015). Lustläsning och läsmotivation kan stimuleras genom så kallade läsfrämjandeinsatser. Enligt Kulturrådet eftersträvar läsfrämjandeinsatser att:

- göra läsare av läskunniga
- öppna vägar till litteraturen för den som inte läser
- öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar
- ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur
- ta bort hinder för läsning, bredda en repertoar och stärka läsarens självförtroende och läsaridentitet (Andersson 2015, s. 11).

Inre läsmotivation betraktas dock i flera studier som något önskvärt, men i skolan svåruppnått (Andersson, 2015; Kontio et al., 2021; Larsson, 2021; Nordlund, 2020) och lärarröster beskriver ofta inre läsmotivation som ett slags strävansmål: att eleverna ska uppleva glädje, sympati, ilska, sorg *et cetera* genom läsningen och att mätbar läsförståelse kommer på köpet (Bradling, 2020; Larsson, 2021). Nordlund (2020) framhåller ett brett utbud av litteratur, inbjudande skolbiblioteksmiljöer och täta samarbeten mellan skolbibliotekarier och lärare som gynnsamma förutsättningar för främjandet av elevers läsintresse, positiva läsattityder och stärkt läsmotivation på såväl fri- som skoltid. Det är tydligt att riktade insatser för att främja läsning i skolan kan falla väl ut både genom elevers ökade läsmängd och ökade metarefleksion över sina egna roller som läsare (Nordberg, 2018; 2021).

Förhållningssättet *participatory research*

PR är, mer än en teori eller metod, att betrakta som ett förhållningssätt, vars utgångspunkt är att personer som ingår i den praktik som beforskas är vetande subjekt och att undersökningen bedrivs tillsammans med dem (Bergold & Thomas, 2012; Macaulay, 2017). I den här studien innebär detta att lärarna som genom sin

undervisning deltar i läsförmedlingsinsatsen också har någonting relevant att säga om den. Trots att deras röster inte är uttalade forskarröster, måste de betraktas som viktiga för såväl hur undervisningen utformas som för dess resultat. Idén att använda PR som metodologisk utgångspunkt för att samla in lärares tankar om läsning i skolan bygger dessutom vidare på ett tidigare provat arbetssätt (Bradling, 2020). En av poängerna med PR är förhållningssättets fokus på att inkludera berörda röster i resultatredovisningen och därigenom frigöra utrymme för mångfald, snarare än eftersträva samstämmighet (Bergold & Thomas, 2012). PR eftersträvar inte nödvändigtvis att omskapa praktiken, utan efter att bidra till kunskapsproduktion i växelverkan mellan praktik och forskning (Bergold & Thomas, 2012; Hansen et al., 2001).

I och med att PR genererar och utgår från gräsrotskunskap utgör det inte heller ett teori- eller hypotesdrivet förhållningssätt till forskning (Bergold & Thomas, 2012), utan ett fenomenologiskt anstruket förhållningssätt i vilket det erfarna kan transformeras till det medvetna (Merriam & Tisdell, 2015). I det här sammanhanget innebär det att lärarnas erfarenheter som i någon mån blockerats från transformation av att befinna sig i, men inte distansera sig från, praktiken, medges en mer upphöjd medvetandemöjlighet. PR-processen med överenskommelse om metod, genomförande och återkoppling av resultat kan göra att erfandet tillfälligt pausas och ersätts av fokus på medvetande, vilket därmed blir möjligt att undersöka som ett tillfälligt statistiskt objekt (Merriam & Tisdell, 2015).

Som metodologiskt paraplybegrepp kan PR innefatta olika forskningsmetoder. Den oftast förekommande är djupintervju och näst vanligast är fokusgruppssamtal (Bergold & Thomas, 2012). Tillsammans bestämde lärarlaget och jag att använda oss av fokusgruppssamtal för att få syn på de olika attityder till läsförmedlingsinsatsen som existerar bland dem som arbetar med den. Det är möjligt att argumentera för att enskilda djupintervjuer hade varit mindre hämmande, men valet av fokusgruppssamtal möjliggjorde ett genomförande inom ramen för lärarnas konferenstid och en för deras arbete relevant dialog dem emellan. Dessutom enades jag, lärarna och deras rektor om att den sistnämnda inte skulle delta i fokusgruppssamtalen, för att åstadkomma ett så ohämmat

samtalsklimat som möjligt. Utöver jag själv som deltog som moderator, deltog tio lärare fördelade på totalt två fokusgruppssamtal. Deltagarantalet om fem per samtal och förutsättningen att lärarna känner varandra som arbetskamrater sedan tidigare är enligt rekommendation för lyckade fokusgruppssamtal (Wibeck, 2010). Fokusgruppsindelningen eftersträvade att blanda deltagarna utifrån ålder, kön och undervisningsämnen och gjordes av mig i samråd med deltagarna. Vi enades om att använda en semistruktur som utgick och avvek från följande fyra punkter:

- Återidentifiera syftet med läsprogrammet
- Möjligheter med projektet
- Dilemman med projektet
- Idéer om hur projektet kan utvecklas

Deltagarna informerades muntligt om att fokusgruppssamtalen skulle spelas in och utfallet presenteras både för dem själva och i det litteraturredidaktiska forskningsfältet. Därefter informerades de om att deltagandet i fokusgruppssamtalen var en obligatorisk arbetsuppgift men ett frivilligt forskningsdeltagande. Deltagarna gavs möjlighet att då eller i efterhand stryka sina utsagor från forskningsaspekten av fokusgruppssamtalen. Samtliga samtalsdeltagare har valt att låta sina utsagor ingå i studien.²

Fokusgruppssamtalen genomfördes under våren 2021 och dess rådande smittskyddsrestriktioner och därför digitalt. Vinsterna var enklare turtagning och inspelning och ur trygghetssynpunkt kan fysisk distans deltagare emellan vara gynnsam. Att digitala mötesformer kan leda till att delaktigheten minskar för vissa deltagare, möttes av modererande som bjöd in samtliga deltagare i samtalen. Efter genomförda fokusgruppssamtal uppdrogs åt mig att transkribera utsagorna samt återkoppla med en sammanställning till lärarlaget, vilket också har skett. Utsagorna har bearbetats genom tematisk analys (TA) avsedd att få syn på olika attityder till och tankar om läsfrämjandeinsatsen. Processen har inspirerats av Virginia Brauns och Victoria Clarkes (2006) föreslagna faser för TA. Således har analysarbetet inkluderat en initial fas där jag

² Behandling och lagring av data sker i enlighet med allmänna dataskyddsförordningen (Svensk författningssamling, 2018).

Tabell 1. Lärarlagets upplevelser av läsfrämjandeinsatsen.

Läsfrämjandeinsatsen tio minuters fri läsning på lektionstid			
Upplevda möjligheter		Upplevda svårigheter	
Stärkt läskultur och upphöjning av läsningens egenvärde	Läsning som medel för att uppnå andra lärandemål	Bristande engagemang för läspraktiken	Bristande meningsfullhet i läskontexten

bekantade mig med materialet redan under datainsamlingen genom att anteckna uttryck för deltagarnas inställningar till och exempel från läsfrämjandearbetet samt under transkriberingen av fokusgruppssamtalen. Jag har dessutom återvänt till transkriptionerna under hela analysarbetet som har präglats av rörelse mellan att skriva, läsa om materialet och återkoppla till deltagarna. Braun och Clarke (2006) framhåller just det icke-statiska analysarbetet som centralt för TA. De teman som genererats i analysarbetet kan hänföras till forskningsfrågan om vilka mönster som framträder i lärarnas attityder till läsfrämjandeinsatsen snarare än till intervjuguidepunkterna, vilket också är i enlighet med Brauns och Clarkes (2006) metodbeskrivning.

De genererade temana namngavs som upplevda möjligheter respektive svårigheter och försågs med underteman. Den tematiska indelningen illustreras i följande tabell över lärarlagets upplevelser av läsfrämjandeinsatsen:

Materialet är koncentrerat till två transkriberade fokusgruppsamtal och ambitionen har varit att även inkludera utsagor som inte överensstämmer med vad majoriteten av rösterna ger uttryck för, vilket är centralt i resultatredovisning av PR (Bergold & Thomas, 2012) samt för TA (Braun & Clarke, 2006). Analysarbetets sista fas har varit artikelförfattandet, vilket har fungerat som möjlighet till genomgång av de genererade temana samt citatillustration av dem i relation till temana och bakgrundslitteratur.

Den tyngsta kritiken mot PR är att gränserna mellan forskningsdeltagare och forskare riskerar att raderas, vilket kan leda till brister i objektivitet (Bergold & Thomas, 2012). I forskning av sådant slag behöver det finnas transparens kring såväl akademiska och ideologiska utgångspunkter som personliga bindningar

(Banks, 1998). Det är likaledes centralt för TA att forskaren inser och är öppen med att hen spelar en aktiv roll i att generera och rapportera mönster/teman från materialet (Braun & Clarke, 2006). Kopplingen mellan mig och deltagarna är att vi under tiden för fokusgruppssamtalens genomförande arbetade på samma skola, men med olika placering. Jag har tagit mig an materialet med en blick som är svensklärarens och den forskande litteraturredidaktikerns, vilket har betydelsen att litteratur och läsning betraktas som en central del av utbildning. Inom PR och TA är inte en allenarådande objektiv hållning eftersträvansvärd, utan bör kompletteras av subjektivitet präglad av reflektion och praktiskt omdöme (Banks, 1998; Bergold & Thomas, 2012, Braun & Clarke, 2006). När detta sker med trovärdighet är inifrånperspektivet i PR ett sätt att bidra till forskning som spelar praktisk roll för dem som deltar i den undersökta praktiken och ett sätt att bidra med praktiskt grundad kunskap till forskningsfält i rörelse.

Lärarnas röster

Resultatredovisningen bygger på de presenterade temana. Dessa illustreras i enlighet med PR:s och TA:s strävan att inkludera mångfald i röster av citat. Lärarna benämns enligt mönstret A1-5 för deltagare i det första fokusgruppssamtalet och B1-5 för deltagare i det andra. När deltagare nämner *medioteket* är detta ett ord för skolbiblioteket.

Upplevda möjligheter

Stärkt läskultur och upphöjning av läsningens egenvärde

De deltagande lärarna för fram ett flertal olika möjligheter med den läsfrämjande insatsen. A5 beskriver syftet med insatsen som att öka elevernas lust till läsning genom just läsning: ”syftet som jag hade förstått det från början handlar ju egentligen om läsandet i sig. Alltså att öka läsandet och i det även öka lusten för att läsa.” Lustläsningens egenvärde är centralt även för B4 som dessutom ser möjligheten att läsningen kan vara personlighetsutvecklande samtidigt som den sker för nöjes skull: ”Jag tror att läsningen i sig är fullt tillräcklig för att utveckla en människa och jag tror att det

viktigaste för dom är att dom läser [...] Om dom ska läsa tycker jag dom ska göra det för nöjes skull.” För att den nöjesläsning som B4 talar om ska kunna förbli just nöjesläsning trots att den sker på lärarnas initiativ, kan det fria skönlitterära bokvalet vara en förutsättning. A2 uttrycker att ”det kanske är relaxed [...] dom får välja själva och [...] då är man mer engagerad [...] det är inte samma sak som när man känner sig tvingad”. Valet av bok är en aspekt som de deltagande lärarna ofta ser som en nyckel till framgångsrik läsning och i förlängningen till stärkt läskultur bland eleverna.

För att kunna förmå eleverna att skapa en positiv läskultur, ser lärarna viktiga förutsättningar i att eleverna delger varandra läsupplevelser och hjälps framåt i sina bokval av såväl lärare som skolbibliotekspersonal. Det framstår som betydelsefullt för lärarna att läsningen och texten befinner sig i ett sammanhang. Enligt A4 går detta att uppnå även om eleverna själva väljer sina böcker, men med utgångspunkt i större medvetenhet:

Vi ska läsa för läslust [...] eleverna till exempel skapar en lista för vilka böcker dom har läst under året och att vi faktiskt lyfter upp det i slutet av året eller terminen. Vilka böcker har vi läst i klassen? Wow titta här eller att vi tar en lektion per termin och ger varandra boktips. Nånting som gör att det blir en del av ett sammanhang. [...] I dom grupper som jag har mest så är det en klick av klassen som [...] gör ganska medvetna val vilken bok dom väljer. Dom går in kanske frågar på medieteket och så vidare. Frågar mig om boktips och där har jag sett en mycket högre success-rate så att säga i det faktum att jag upplever att dom är engagerade, att dom slutför boken.

Utöver stärkt läskultur ser A4 också ökad möjlighet att eleverna når den finala läsningen om de får stöttning i sina bokval. Att skolbiblioteket spelar en viktig roll bekräftas av fler lärare, exempelvis B2 som ”skulle vilja lägga till att vi inte får glömma medietekets inflytande eller möjligheter att vara med och delta och dom resurser som finns där.” Att just skolbiblioteket kan fungera som en arena för lästips elever emellan tydliggörs av B3: ”man kopplar det till medieteket, att dom får vara del i en läspanel att man kan läsa korta recensioner från eleverna att det ska finnas nåt sånt.” Idén att läskulturen kan stärkas av att eleverna delger varandra boktips samtidigt som själva textvalet är individuellt

delas av A2 som ”tycker att det är positivt på så sätt att det hjälper dom att skapa läskulturen och att dom känner sig fria att välja en bok som dom tycker passar dom bäst.” Möjliggörande av stärkt läskultur som bygger på individuellt manöverutrymme för eleverna i bokvalet framstår alltså som en realistisk möjlighet för flera av de deltagande lärarna. När A1 beskriver möjligheten framstår den också som ett sätt att arbeta inkluderande: ”att dom delar erfarenhet [...] man känner kanske så att man är lite svag läsare [...] men man kan dela sin bok liksom, sin upplevelse”. Läsningen blir i A1:s resonemang en gemenskapsbyggande aktivitet för inkludering av alla elever.

Gemenskap och sammanhang är nyckelord för flera av lärarna som uttrycker att en av de stora vinsterna med läsfrämjandeinsatsen är upplevelsen av meningsfullhet. A1 och B2 uttrycker sig i allmänna positiva ordalag om att lärarna kan arbeta tillsammans med läsningen när de säger att ”det hade varit kul att göra nåt gemensamt såklart” (A1) och ser det som ”ett sätt att samarbeta kring någonting gemensamt över ämnesgränserna” (B2). Arbetssättet för ökad läsgemenskap som alla deltar i blir mer konkret hos B3 som berättar om sin egen roll som läsare i den läsfrämjande insatsen: ”när dom skulle läsa då på min lektion, så jag läste ju själv. Alltså jag ville ju visa att jag har också med mig en bok och jag läste själv.” B3:s agerande signalerar att läsningen är viktig och något som alla bör engagera sig i. Ett annat sätt att skicka samma signal om tiominutersläsningen beskrivs av B4: ”Jag kan säga en annan sak som jag ofta har gjort. Jag har ofta låtit dom läsa längre.” Agerandet hänger samman med B4:s övertygelse om att det meningsfulla i läsning är sammankopplat med läslust: ”Om man upplever lust, så är det meningsfullt.” Även A5 betraktar läslust och meningsfullhet som förenade företeelser: ”Alltså meningsfullheten för mig var egentligen från början att vi ville att våra elever skulle läsa skönlitteratur för att i sig öka lusten att läsa och samtidigt lära sig.” Att bygga läskultur och att framhålla läsningens egenvärde är alltså tydliga byggstenar i läsfrämjandeinsatsen, men som A5 säger finns lärandeaspekten underliggande i arbetssättet, vilket också inkluderar läsning som medel för att uppnå andra lärandemål.

Läsning som medel för att uppnå andra lärandemål

Ett av de från början uttalade syftena med den läsfrämjande insatsen var att öka elevernas förmåga att hantera textmängd motsvarande den som studier på det samhällsvetenskapliga programmet innebär. Läsfrämjandeinsatsen kan därför sägas delvis vara till för att eleverna ”ska uppleva läsningar av större textmängd” (A5). B3 är rättfram i sin önskan om att läsningen ska leda till ett förbättrat ordförråd, att ”läsprojektet är till för att utveckla [...] vokabulär helt enkelt.” Vidare resonerar B3 om att ”det måste ju ge nåt resultat” och att ”man måste kunna påvisa det på något sätt.” Önskan om påvisbara resultat kan enklast realiseras om den läsfrämjande insatsen kläs i en performativ undervisningskontext som prioriterar mätbar ämnesundervisning. A1 öppnar för att ta in nyhetsläsning som ett sätt att rikta den läsfrämjande insatsen mot enskilda kurser och programmet som helhet: ”Dels för att öka läsförståelsen och läshastighet [...] men jag kan också se det som att på nåt sätt att dom får läsa [...] nyheter eller nånting i ämnet.” I den mån läsningen föreställs som medel för andra lärandemål än läsningen i sig skulle B4 ”överge skönlitteratur och bara läsa texter som hör till mitt ämne” och även A5 ser läsningen som möjliggörare för studier på högskoleförberedande gymnasieprogram. Läsningen går att ”använda som verktyg i ett studieförberedande program. Det läsandet är ju något naturligt som gör att eleverna kan komma in i våra olika ämnen genom att dom är mer vana att läsa större textmängd” (A5). När A5 talar om läsandet som ”något naturligt” ska detta förstås som en naturlig del av elevernas lärande. Läsningen bör alltså enligt A5 vara en självklar del av utbildningen på det samhällsvetenskapliga programmet, eftersom den ger förutsättningar att ta sig igenom längre och mer avancerade texter.

Samtidigt talar lärarna om möjligheten att nyansera det samhällsvetenskapliga ämnesstoffet genom skönlitterär läsning. A3 framhåller de positiva erfarenheterna från när flera elever läste Angie Thomas debutroman:

Då var det flera som hade boken *The Hate U Give* och jag vet inte hur det hade blivit så men om det är nån som har styrt flera att ta

den boken eller om det fanns gott om exemplar på bibblan och då kunde jag bolla kring den här boken eftersom den tar upp strukturell rasism [...] och då blev det intressant.

A3 betraktar samtalet som en möjlig förlängning av läsningen och som den faktiska lärandesituationen. Skönlitteraturen blir således ett medel för diskussion om samhällsfrågor, vilket därmed blir det huvudsakliga målet för läsningen. A5 fyller på med ett resonemang om skönlitteraturens betydelse för lärandet på det samhällsvetenskapliga programmet:

Skönlitteratur är så viktigt för alla våra elever som läser inom samhällsprogrammet för att de ska sätta sig in i människans verklighet berättat kanske utifrån personliga upplevelser och så än att bara läsa samhällsvetenskapliga texter eller texter inom samhällskunskap eller vad det kan vara historia. [...] Det finns ju alltid en berättelse dold kring klass och kön och allt möjligt när man läser skönlitteratur.

A5 nyanserar här sin inställning till fiktionsläsning som medel för utvecklad texthanteringsförmåga och ger uttryck för en tro på skönlitteraturen som förmedlare av intersektionella maktstrukturer redo att avtäckas. A4 och B5 tänker sig att läsningen kan riktas mot program- och ämnesmål. A4 uttrycker ”att läsningen skulle kunna vara styrd i den bemärkelsen att man har läsning inom programmet, till exempel boktips som på nåt vis berör samhällskunskap, sociologi, psykologi [...] välskrivna böcker som dom flesta ändå gillar.” I A4:s tanke om ämnesstyrd läsning finns dock kvar en tanke om att den litterära kvaliteten inte nödvändigtvis behöver stå tillbaka. Även B5 tänker sig att elevernas läsning skulle kunna öka om den styrs hårdare mot olika kärnvärden på det samhällsvetenskapliga programmet:

Om eleverna har ett mål eller om man till exempel i ettan läser texter som handlar om just vad samhällsprogrammet står för, till exempel om det är då om det är mänskliga rättigheter eller hälsa på lika villkor, eller ha lite sådana olika teman [...] Då tror jag att dom kanske kommer läsa lite mer och använder mentorstiden till kanske bara nåt boksamtal nån gång per termin om det som dom har läst – inget betygsgrundande eller nån examination utan att dom bara ska växla ord.

I B5:s resonemang märks en ovilja inför performativ kontroll av elevernas läsning. I stället präglas utsagan av en förhoppning om att tydligare integrera läsningen i gymnasieprogrammet. Yttermera hoppas B5 på att PR-samarbetet kan leda till att läsfrämjandeinsatsen utvecklas genom samarbetet skola/akademi: ”Kommer du ge oss konkreta exempel på hur vi ska göra sen [...] jag tror det skulle ge oss en skjuts om vi hade fått ett förslag.” Strävan att utveckla den läsfrämjande insatsen som B5 ger uttryck för, är en ambition att låta tiominutersläsningen bli något mer än ett praktiskt undervisningsinslag.

Ett praktiskt orienterat skäl att inleda lektionerna med tyst enskild läsning är att det fungerar lugnande i undervisningens inledningskedde. A2 beskriver arbetssättet som att ”det är nån form av starter [...] om man nu ska tänka lektionsstruktur.” B1 säger att ”syftet med det [...] skulle ju va en liten lugn start [...] landa lite granna och läraren hinner också komma igång med förberedelser inför lektion” och framhåller därmed lästundens positiva effekt för arbetsro som dess huvudsaklighet. A1 betraktar snarare arbetsron som en gynnsam bieffekt: ”bra som ett instrument [...] för en lugn lektion eller [...] andningshål kan man säga. Men det är ju kanske inte det vi ska använda det till men det är ju en positiv del tycker jag.” Tiominutersläsningen fungerar alltså inte bara som medel för utvidgat ordförråd och förbättrad läsförståelse, utan också disciplinerande.

Det finns också transformativa aspekter i tankegångarna kring elevernas upplevelse av läsningen. Lärarna vill att eleverna ska få dela erfarenheter och få ta del av infallsvinklar de annars inte hade mött. A3 talar om den transformativa lärandeaspekten ”att eleverna skulle komma på kanske att dom tycker att det är kul att läsa” och beskriver vidare sin vilja att någonting ska hända med de läsande eleverna:

Jag skulle vilja att nånting hände. [...] Det kan vara vad som helst men det jag hade önskat nånstans det är väl att om eleven har valt en bok att nånting ska hända med eleven. Att det blir nånting att diskutera kring den här boken.

I A3:s tankegång är läsningen medel för ett möjligt lärande som får eleverna att upptäcka nya sidor av sig själva eller världen,

som sedan kan bearbetas i dialog med andra. Det är en hållning som prioriterar att utmana elevernas föreställningar. Det finns också konkreta förslag om hur läsfrämjandeinsatsen kan utvecklas genom variation i vad eleverna möter i sin läsning. B4 ser möjligheter till samarbete över ämnesgränserna: ”vet jag att det till exempel kommer en bok om spanska inbördeskriget som spanskläraren jättegärna läser då kan jag ju se till att jag hamnar där i min historieundervisning.” Målet med B4:s argumentation är att skapa en helhets- och sammanhangskänsla för eleverna. Även A5 ser en tänkbar ordning där vissa delar av läsfrämjandeinsatsen är kontextstyrd och prioriterar den transformativa ambitionen att öppna för andra än elevernas invanda sätt att betrakta omvärlden:

Man behöver inte ha samma system [...] Kanske fritt i ettan eller lite mer styrt i tvåan [...] kanske något mer riktat till treorna som har valt sin inriktning [...] med ettorna skulle man kunna [...] låta dom välja lite enklare skönlitterära böcker men ändå skönlitteratur som gör att dom får ett annat perspektiv av världen och det dom lever i än bara via sociala medier eller internet.

A5:s idé om perspektivöppnande lärande är en strävan efter att kombinera egenvald läsning med bokval styrda mot programinriktningsmål. När B1 talar om att ”ämneslärare väljer ut en titel som kanske hela klassen läser,” är det ett sätt att hantera läsningen som en del av ämnesstoffet som ”så småningom ska kunna betas av [...] i ämnet” (B1). B2 vill gärna konkretisera läsmålen ytterligare i specifika färdigheter och utvärdera kollegialt: ”Jag skulle gärna vilja äga bollen i fyra veckor och få testa lässtrategier och [...] prata med mina kolleger om hur jag har gjort och vi kan utvärdera [...] [eleverna] får möta olika slags sätt att läsa och olika slags texter.” Även i B2:s utlåtande finns en idé om läsningen som perspektivöppnande, att eleverna ska få pröva en mångfald av läsarter och texttyper.

Sammanfattningsvis kan om de upplevda möjligheterna sägas att de rymmer såväl ambitioner om stärkt läslust och läskultur, exempelvis genom ökat samarbete med skolbiblioteket, som instrumentella mål omfattande vidgat ordförråd och förbättrad förmåga till ämnesspecifik läsning. Dessutom märks en transformativ strävan efter att någonting ska ske med eleverna i samband med läsningen.

Upplevda svårigheter

Bristande engagemang för läspraktiken

De svårigheter som lärarna identifierar handlar ofta om bristande eller uteblivet engagemang för tiominutersläsningen som sådan. A4 uppskattar att upp mot hälften av alla elever inte engagerar sig i vare sig bokval eller läsning:

40–50% [...] väljer bok tämligen på måfå, är ganska oengagerade i sitt val, har inte frågat mig om boktips. [...] Och det är ju den gruppen som jag upplever läser två-tre kapitel, nä den var skittråkig, jag vill gå och byta bok. Läser två-tre kapitel på nästa bok, nä den var skittråkig jag vill byta bok.

A4 beskriver en situation där eleverna inte förmår försjunka i och fullfölja läsningen. Enligt A1 blir eleverna mer ointresserade av tiominutersläsningen ju längre in i utbildningen de kommer: ”Att dom som är mest lättmotiverade att läsa tycker jag är ettorna. Sen börjar det bli [...] motstånd i tvåan. Och sen i trean är det jättemycket motstånd.” Det ständiga bokbytandet som A4 talar om märks också på skolbiblioteket, vilket beskrivs av B1 som noterar att många elever inte ens har med sig en bok till lektionen:

Det blev allt fler elever utan bok. Och blev hänvisade till att gå och hämta en bok i mediateket. [...] upptäckte någon på mediateket att böcker [...] allra närmast utgången på mediateket helt plötsligt tömdes ganska snabbt [...] inte ens verkade lånade så att det var lite snabbblösning för dom fick ju nämligen frånvaro för den tid dom inte var på lektionen. [...] Det var kanske inget engagemang i det här boksökandet och läsandet på det sättet.

Beskrivningen som B1 lämnar är en redogörelse för hur elever inte lägger någon tanke bakom vad de läser eller till och med inte läser. Tiominutersläsningen bär i beskrivningen dessutom drag av kontrollfunktion, eftersom den associeras med när-/frånvaro för eleverna.

Kontrollfunktionen är närvarande även för B2 som upplever att läsfrämjandeinsatsen övergått i något som liknar väktande: ”Det blev mer så att jag skulle kolla så att dom läste till slut [...] fick gå runt i klassrummet och fick se till att dom läste [...] annars satt dom med telefonerna.” Uttalandet är präglad av frustration sprungen ur en vilja att eleverna ska engagera sig. Det går dock

också att jämföra elevers bristande engagemang i tiominutersläsningen med bristande engagemang i andra skoluppgifter. B₄ konstaterar att ”det är några elever som inte gör vad dom ska så är det ju ofta, men dom stör ingen annan och förstör inte nånting mer än för sig själva den lilla stunden” och får medhåll av B₂ som säger att ”det var ju fler som läste än vad det var som inte läste.” Att de flesta elever trots allt läser under de tio minuterna bekräftas av B₄, som betraktar den läsfrämjande insatsen som något som adderar en aktivitet i elevernas liv:

Alltså att dom inte läser om du menar att dom inte läser som människor, alltså som varelser på sin fritid och så. Då tror jag det är sant att många inte gör det. Men på lektionen så sitter dom och läser.

Att tiominutersläsningen är en aktivitet som många elever är ovana vid innebär att den därmed kan upplevas som utmanande, vilket kan utlösa läsmotstånd.

Bristande meningsfullhet i läskontexten

För att visa att läsningen kan ingå i sammanhang där alla är aktiva önskar B₄ ”att vi alla läser med dom hela tiden vilket vi inte alltid har lyckats göra,” men konstaterar alltså att den helt gemensamma läsningen inte blivit av fullt ut. A₄ ser att eleverna inte kan formulera syftet med läsningen och säger sig kunna ”uppleva att det är lite för fritt, att eleverna inte själva riktigt kan sätta ord på varför dom gör det här.” Anledningen till elevernas oförståelse inför läsfrämjandeinsatsen de är del av, hittar A₄ alltså i deras frihet att själva välja böcker. Uppfattningen att tiominutersläsningen befinner sig i en otydlig kontext är också föremål för A₃:s redogörelse:

För mig så har det varit [...] tio minuter i början av lektionen där vi gör nånting annat som känns ganska fränkopplat mitt ämne. Och jag har ibland försökt att bolla lite med eleverna om vad dom läser men dom har väl mest skakat på huvudet och sagt att ja vi gör det här men jag vet inte riktigt varför [...] men nu säger min chef att jag ska göra det så då gör jag det.

Upplevelsen som förmedlas av A₃ visar brister i känslan av sammanhang hos såväl elever som inte fullt ut förstått avsikten med

läsningen, som hos läraren som betraktar insatsen som ett dekret från skolledningen. Samtidigt finns det hos A3 en önskan om ett dialogiskt lärande med utgångspunkt i böckerna och läsningen:

Undervisningen handlar ju om samtalet med eleven [...] sen om vi pratar genus eller klass eller vad det än är. Det är det som är spännande. Dynamiken i klassrummet. Om dom hade kommit in med en bok, om den handlar om arbetarklassen, 80-talet, Storbritannien, och vi kan få en dialog om klasstillhörighet vad det innebär att ha en pappa som strejkar för att han jobbar i gruvan. Jättebra. Men jag har ju inte fått till det här samtalet med eleverna. Jag har inte fått det här att hända nånting med dom här böckerna.

A3:s avslutande fastställande att ingenting som leder till dialog om individ och omvärld har realiserats genom tiominutersläsningen, är ett uttryck för en ouppfylld ambition om transformativt lärande. Argumentationen från A3:s sida är att den upplevda kontextlösheten passiviserar undervisningssituationen.

Elever som upplever att läsningen sker i ett vakuum är inte heller målinriktade. B5 exemplifierar med en elev som (inte) läser *Ibland mår jag inte så bra* (2016):

Men har dom inte ett mål så tror inte jag att många av dom läser. Jag tror att många bara sitter och glör. [...] Om jag ser att en elev har Therese Lindgrens självbiografi från augusti till maj, hur mycket har hon läst av dom 195 sidorna då? Då har ju inte hon läst om hon ska läsa tio minuter per lektion. Då har man ju bara med sig den som [...] förklåde.

Liknelsen mellan boken och ett förklåde fungerande som täckmantel avslöjar en upplevd situation där läsningen undviks och fejkas av eleven. Ett möjligt skäl till en sådan inställning är kritiskhet mot upplevd planlöshet i läsningen. En annan möjlig förklaring till låtsasläsning är att läsning i sig upplevs som någonting genuint främmande. B2 förklarar tankegången:

Man kanske inte vet att man har lust att läsa för att man inte har utvecklat läskompetens och då måste man också ha hjälp med hur man läser. [...] vi kan ha elever som faktiskt inte kan läsa, alltså vi behöver hjälpa dom att lära sig läsa. [...] vi vet ju att det finns dom som aldrig ens har fått böcker lästa för sig när dom växte upp [...]

då saknar dom ju en förmåga att läsa och den tror jag inte att dom kommer att utveckla bara genom att läsa. [...] vi behöver hjälpa dom att lära sig läsa.

B2 ser framför sig elever vars ointresse för läsningen bottnar i oförmåga att ta till sig text och som aldrig har befunnit sig i sammanhang där läsning prioriteras. B2:s slutsats är att det krävs mer riktade insatser för att bryta den beskrivna läsalienationen, än vad läsfrämjandeinsatsen hittills inneburit.

Sammantaget visar resultatet upplevda svårigheter bestående av bristande engagemang för och vana av läsning, vilket tillsammans med upplevd riktninglöshet i läsfrämjandeinsatsen kan leda till ofullbordad läsning och utebliven reflektion.

Litteraturdidaktisk in- och utblick

Den här beskrivna lokala situationen bär tydliga drag av den nationella situation som både visar minskande skol- och fritidsläsning bland unga (Andersson, 2015; Nordlund 2020; Vinterek et al. 2020) och att läsprojekt kan stimulera läslust och -kultur samt verka för transformativt lärande (Bradling, 2020; Nordberg, 2018).

Det är just lärarnas transformativa ambitioner som beskrivs som svåra att uppnå i arbetet med tiominutersläsningen. ”Jag skulle vilja att nånting hände” säger A3, som vill att eleverna prövar sina uppfattningar i efterföljande samtal. Att eleverna ska få syn på sig själva som läsare är en målbild, som jag tidigare har visat möjlig att realisera inom svenskämnetns ram (Bradling, 2020). Skolans styrdokument utpekar dock skönlitterär läsning som medel för annat lärande (Borsgård, 2021; Sigvardson, 2021), vilket präglar flera av lärarnas inställning till läsfrämjandeinsatsens fortsatta utveckling. Förslagen om att knyta läsningen till program- och ämnesspecifikt stoff eller till ordförråd och lässtrategier är argumentationsled i tankegången om fiktionsläsning som verktyg för att tillägna sig förmågor, färdigheter och fakta. Lärarnas förhoppning är dock den om ett växelspel, att läsningen i sig ska tjäna på ökad målstyrning.

Andersson (2021) har dock ifrågasatt huruvida läsningen behöver åstadkomma annat lärande än det som finns i själva

läsakten och just läsupplevelsen beskrivs som det enskilt tyngsta argumentet för fiktionsläsning i skolan av både röster i det litteraturdidaktiska forskningsfältet och av lärare i fokusgruppssamtalen. Andra lärare vittnar däremot om att det kan vara svårt att lyckas med läsningen, bland annat beroende på att elever saknar vana av kulturpraktiker som innefattar läsning av tryckt text. Problematiken bekräftas av Kontio et al. (2021) och en av skolans uppgifter är att möjliggöra för elever att äntra för dem nya kulturpraktiker relaterade till fiktionsläsning (Lundström & Svensson, 2017). Läsförbättringsinsatser är tänkta att öppna vägar till läsning (Andersson, 2015), vilket den undersökta praktiken upplevs göra oftare än inte.

Ett annat resultat av undersökningen är emellertid behovet av kontinuerlig reflektion i läraryrket. Det som från början var tänkt som ett *bottom up*-projekt, kan uppfattas som en *top down*-styrd pålaga när den kontinuerliga reflektionen uteblir. Oavsett vilken riktning framtida läsförbättringsinsatser tar för det här och andra läraryrken, kan praktisk och akademisk litteraturdidaktik vidareutvecklas genom att PR etableras som möjlig samarbetsform för närmanden mellan skolpraktik och forskningsfält. Den litteraturdidaktiska kunskapsproduktionen om läsningens roll i skolan har visat sig ha tydliga beröringspunkter med den här studiens deltagares erfarenheter, vilket i sin tur adderar dimensioner till förståelsen av hur den skönlitterära läsningen kan praktiseras i undervisning.

Hur kan då den undersökta läsförbättringsinsatsen utvecklas? Såsom redan har påpekat kan arbete av det här slaget tillåtas att växa underifrån på ett vis som påbjuder prövande och reflektion i förening. Det kan innebära att söka vägar där ämnesstoff illustreras genom specifika bokval, men också att skönlitteraturens egenart tillåts öppna för föreställningar om exempelvis olika framtidsvisioner. Inte minst är detta i linje med den ökade tonvikten på mängdläsning, bildning, estetik och demokratisk agens i den kommande svenskämnesplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2024). Korsbefruktningen av läsning för specifika lärandemål och estetisk läsning bör vara av sådant slag att litteraturens egenvärde inte reduceras bort, eftersom när föreställningsförmågan fokuseras ökar möjligheten att det kan ”hända nånting” (A3).

Ett tätare samarbete med skolbiblioteket har potential att leda till att eleverna i högre utsträckning hittar för dem angelägna verk. Samtidigt kan skolbibliotekariers, lärares och andra elevers rekommendationer leda till att eleverna också hittar till böcker som utmanar dem såväl språkligt som innehållsligt. I den mån den kontinuerligt avbrutna tiominutersläsningen fortsätter – det går också tänka sig ett upplägg med längre sammanhängande läsperioder, men inte lika ofta – kan det vara klokt att välja böcker med tämligen rak kronologi och utan allt för många parallellhandlingar. En from förhoppning är att rekommenderade och riktade böcker i sin tur kan leda till att lärarna i högre utsträckning får vara de läsande förebilder de vill vara, i stället för att reduceras till ordningsvakter.

En sista tanke är att det fria bokvalet inte nödvändigtvis måste gälla för alla elever samtidigt – en situation där vissa elever väljer verk själva medan andra elever instrueras vad och hur de ska läsa går utmärkt att föreställa sig. Om någonting ska hända – att eleverna läser, tänker, diskuterar, eller kanske protesterar lite mer riktat och genomtänkt – måste litteraturen tillåtas utmana elevernas föreställningar om skola och omvärld, om läsning och litteratur samt om sig själva.

Referenser

- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål Om metoder och forskning på det läsförbättrande området*. (Kulturrådets skriftserie 2015:3) [Rapport]. Statens kulturråd.
- Andersson, P.-Y. (2021). Litteraturläsning som upplevelse och livskunskap. *Utbildning & lärande*, 15(2), s. 185–195. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11266>
- Banks, J. A. (1998). The Lives and Values of Researchers: Implications for Educating Citizens in a Multicultural Society. *Educational Researcher*, 27(7), s. 4–17. <https://doi.org/10.3102/10013189X027007004>
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 13(1), artikel 30.
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*.

- (Umeå Studies in the Educational Sciences; 49).
[Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Bradling, B. (2020). *Låt romanen komma in – Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. (Research Reports No. 016) School of Education and Communication. [Licentiatavhandling, Jönköping University].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. National Literacy Trust.
- Hansen, H. P., Ramstead, J., Richer, S., Smith, S., & Stratton, M. (2001). Unpacking Participatory Research in Education. *Interchange*, 32(3), s. 295–322. <https://doi.org/10.1023/A:1012499200443>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers’ reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), s. 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Kontio, J., Asplund, S-B., & Olin-Scheller, C. (2021). Texten bakom texten: Böcker, mobiltelefoner och manliga läsare på Bygg- och anläggningsprogrammet. I J. Kontio & S. Lundmark (Red.), *Yrkesdidaktiska dilemman*, s. 205–230. Natur & Kultur.
- Larsson, M. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. Institutionen för lärarutbildning. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna].
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(2), s. 30–51.
- Macaulay, A. C. (2017). Participatory research: What is the history? Has the purpose changed?. *Family Practice*, 34(7), s. 256–258.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nordberg, O. (2021). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällsrelevans. *Utbildning & lärande*, 15(2), s. 63–84. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11248>
- Nordberg, O. (2018). *Berättelser som förändrar: En utvärdering*. [Rapport]. Uppsala universitet.

- Nordlund, A. (2020). Läsningens tillstånd bland barn och unga. I Nordlund, A. & Svedjedal, J. (Red.), *Läsandets årsringar. Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*, s. 43–79. [Rapport]. Svenska förläggarföreningen ekonomisk förening.
- Sigvardson, J. (2021). Den kroppsliga läsningen: Fenomenologi och litteraturdidaktik. *Educare* 3, s. 30–61. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.2>
- Skolverket (2023). *PISA 2022 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. [Rapport]. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>
- Skolverket (2024). ”Ämne – Svenska”. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjfsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVEN%26courseCode%3DSVEN1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVEN1000X
- Svensk författningssamling (2018). ”Lag (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning”. Sveriges riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2021). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School: Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), s. 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wintersparv, S. (2021). *Teaching the reading experience: Upper-secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching*. Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkstudier. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Öhman, A. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups.

7. Shared Reading i skolan – läsning på andra villkor?

Catarina Economou & Eva Bringéus

Inledning och bakgrund

Unga människor läser allt mindre (Statens medieråd, 2021) och en av flera förklaringar till detta är enligt rapportförfattarna att unga spenderar alltmer tid med sociala medier och tiden för läsning krymper. Denna utveckling i sig behöver inte nödvändigtvis vara av ondo då den kan utveckla andra förmågor hos unga, men faktum kvarstår att unga inte läser skönlitteratur i samma utsträckning som för några år sedan. Det väcker däremot frågor om vilka konsekvenser det minskade läsandet kan få för unga eftersom en god läsförmåga är avgörande för att lyckas väl i skolan, klara vidare studier och delta i samhället som en aktiv medborgare. John Guthrie, som utgår från PISA-data, framhåller att om elever utbildas till att bli engagerade läsare kan hans eller hennes socio-ekonomiska bakgrund komma i andra hand när det gäller skolframgång i allmänhet (Guthrie, 2004).

För att motverka denna negativa utveckling har flera läsfrämjande åtgärder startats, där den mest omfattande har varit regeringens satsning på fortbildningen *Läslyftet i skola och förskola*. I Skolinspektionens senaste rapport (2022) om läsfrämjande arbete i skolan framgår det dock bl. a. att elever inte får samtala tillräckligt mycket om sin läsning, liksom att samverkan med skolbiblioteket behöver öka. I en annan rapport (Skolinspektionen, 2018) är en slutsats att skolor behöver utveckla arbetet för att skolbiblioteken ska vara en integrerad del av skolornas pedagogiska arbete. Detta är något som vårt läsecirkelsprojekt vill

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Economou, C., & Bringéus, E. 2024. Shared Reading i skolan – läsning på andra villkor? I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor*:

Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021. s. 137–158. Stockholm:

Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.h>. Licens:

CC BY 4.0

uppmärksamma, då det involverar både samtal om det lästa och samarbete med skolbibliotek.

Astrid Roe (2014) talar om läslust som ett driv att söka sig vidare i sin läsning och längtan efter att läsa mer. Hon menar att skolan kontinuerligt och aktivt behöver arbeta med läsning för att främja elevernas möjligheter att få uppleva läslust. Dock kommer inte sådan interaktion med texten av sig själv utan läraren behöver ihärdigt främja läslust genom att träna djupare läsoplevelser (Roe, 2014). Detta kan man som lärare göra genom att läsa tillsammans med sina elever i undervisningen, en metod som många lärare och elever är bekanta med. I en rapport från Kulturrådet (2021) lyfts såväl högläsning som delad läsning fram som metoder som skulle kunna verka främjande för ungas läsintresse. Även i de nya reviderade kursplanerna för grundskolans två svenskämnen står numera *gemensam läsning* i det centrala innehållet avseende årskurs 7–9 (Skolverket, 2022).

Något som är förknippat med begreppen *högläsning*, *delad* och *gemensam läsning* är metoden *Shared Reading*, som innebär läsning i grupp som ett slags litteratur- och hälsofrämjande arbete, där vuxna människor möts och läser tillsammans (Ohlsson, 2021). Metoden är ursprungligen från Storbritannien med litteraturvetaren Jane Davies som förgrundsgestalt, och hon ville föra ut kvalitetslitteratur främst till underprivilegierade grupper. Denna läsfrämjande metod har spridits till flera europeiska länder och har även börjat få fäste i Sverige. Läsecirkelskonceptet innebär att grupper om cirka tio till tolv personer träffas en gång per vecka under en dryg timme och högläser och diskuterar litterära texter under ledning av särskilda läsledare eller *facilitators*. Inga förberedelser görs utan texten läses på plats. Diskussionerna och samtalen tar sin utgångspunkt i deltagarnas egna tankar och reflektioner. Metoden innebär dels litterära upplevelser, dels ett socialt och inkluderande sammanhang och möjligheter till socialt samspel. Metodens användning i skolor är inget som vi funnit något skrivet om och det ska denna studie bidra med kunskap om.

Vi vill med föreliggande studie undersöka hur läsning med elever inspirerad av metoden *Shared Reading* kan bidra till deras läsintresse. Studien syftar till att belysa läsecirkelnas möjlighet att utveckla läsengagemang och undersöka hur en grupp elever läser

och möter varandra i och genom litterära texter. Därutöver vill vi jämföra elevers uppfattning om läsecirkelns metod, inspirerad av Shared Reading, med uppfattningen om den litteraturundervisning de möter i skolan. Studien är en del av ett samverkansprojekt i Malmö universitets och Malmö stads gemensamma forskningsmiljö med temat likvärdighet, delaktighet och hållbarhet. Det ingår i den nationella försöksverksamheten ULF (Utbildning, lärande, forskning).

Tidigare forskning

För att barn och ungdomar ska kunna utveckla sin läsförmåga och motivation till läsning är det av vikt att känna lust och glädje till litteratur. Ett begrepp som är förknippat med lust och glädje till är engagemang eller ”*attachment*” (Felski, 2020, s. 5). Med *attachment* menar Rita Felski att texten syftar på något som fångar läsarens engagemang och väcker känslor och reflektioner. Litteraturen lockar och överraskar och förför oss och den måste aktiveras för att existera. Felski vill uppmärksamma betydelsen av den affektiva läsningen som har känslomässiga aspekter (2020). Roe (2014) förklarar att det är när läsoplevelsen genererar starka känslor som läslust infinner sig och utan att det är förenat med prestation. Genom känslorna identifierar vi oss med texten, vilket skapar en inre motivation till läsning. För att inre motivation och läslust ska öka behöver således elever få uppleva känslouttryck genom det som läses (Wilhelm, 2016). Detta visar även studien av Sarah McGeown och kollegor (2020) där elever berättar om sin läslust som skapats genom identifikation med texter som gett glädje eller spänning. Ett annat resultat är elevernas prioriterade boksamtal som metod, eftersom de tillsammans med klasskamrater kan utbyta läserfarenheter som motiverar till läsning (McGeown et al., 2020). För att känna inre motivation kan läsarens personliga erfarenheter eller egenskaper spela roll. I en annan studie som handlar om elevers samtal om en gemensamt läst bok kunde forskarna se hur eleverna inspirerade och entusiasmerade varandra när de diskuterade det lästa (Allred & Cena, 2020). Eleverna gav även uttryck för att de fick bättre läsförståelse när de hade någon att diskutera med samt att de kunde finna en ny mening med texten.

Andra forskare har lyft fram boksamtal som en värdefull del i den läsning som ska vara personlighetsutvecklande omvärldsorienterande (se t. ex. Bergmark & Viklund, 2020; Nordberg, 2020). De menar att läsaren behöver leva sig in i fiktionen, jämföra läsupplevelsen med sina egna erfarenheter och omvärlden samt kunna berika läsningen i samtal med andra läsare.

Olle Nordbergs projekt *Alla läser!* (2022) har som övergripande syfte undersöka den demokratiska potentialen i litterär läsning på bred empirisk grund. Nordberg resonerar i sin studie om vad gemensam läsning, samtal och inlevelse kan betyda för elevers tankeutveckling och omvärldsuppfattning i allmänhet. De drygt 400 högstadieeleverna i en svensk småstadskommun läste en roman som berör rasism och mänskliga rättigheter. Eleverna hade boksamtal under fyra veckor med deras egna tolkningar och tankar i fokus och blev intervjuade under och efter läsningen. De fick också svara på enkäter. Resultaten visade att den gemensamma läsningen och diskussionerna fick eleverna att komma djupare in i boken, men också som ett sätt att få ytterligare tolkningar genom att lyssna på andras.

Urvalet av litterära texter har stor betydelse för elevernas motivation och läslust (Allred & Cena, 2020; Fauber et al. 2006; Howard, 2011). Två faktorer som nämns vara av vikt är möjlighet att känna att texter berör och att de har varierande innehåll. Även elevernas möjligheter att få påverka och lärarens ambition att inkludera eleverna i textvalen visade sig påverka läslusten positivt (Allred & Cena, 2020; Howard, 2011).

Hur man läser med elever för att stimulera läsintresse kan vara att läsa texten högt och som en del av gemensam läsning (Varuzza et al., 2014). I studien visar resultatet att högläsning var den läsaktivitet som eleverna tyckte mest om, eftersom de menade att alla elever kunde följa med, hjälpa varandra till förståelse och få en gemensam upplevelse (Varuzza et al., 2014). I en svensk studie om högläsning lyfter Katarina Elam och Olle Widhe (2020) hur högläsning kan användas för att skapa lärandesituationer och samtidigt göra läsningen till en kollektiv upplevelse. Deras studie visar att den kollektiva upplevelsen bidrog till en större känsla av gemenskap och samhörighet än vid enskild läsning av ett litterärt verk. Samhörigheten, menar Elam och Widhe, skapas genom ett

gemensamt samtal om texten och det kollektiva handlar om att dela och gemensamt förstärka läsoplevelsen (Elam & Widhe, 2020).

Catarina Economou (2015; 2016) undersöker andraspråkselevs arbete med fiktionsberättelser till inom ramarna för ämnet svenska som andraspråk. Resultaten pekar på de möjligheter till identitetsinvestering som samtalet erbjuder eleverna i form av igenkänning och bekräftelse, men också till känslomässig reflektion och engagemang. Economou understryker det lärarledda boksamtalets betydelse för en så kallad *transformativ pedagogik*, ett begrepp som Jim Cummins resonerar om (2011, s. 28), där eleverna kan komma till insikt om människors olika livsvillkor att förändring är möjlig. Även i Bringéus (2011), som studerar litteratursamtalens möjligheter i ett mångkulturellt klassrum, visas exempel på hur elevernas läsoplevelser och egna erfarenheter kan synliggöras i samtalen. Resultatet pekar på samtalets demokratiska potential och öppenhet för kulturmöten.

Utöver tidigare forskning om de litteraturdidaktiska frågorna kan även miljön för läsning spela en roll. Megan Watkins (2007) har myntat begreppet *pedagogic space* då hon undersöker betydelsen av rumsliga villkor för lärande. Betydelsen av möblering, dess placering och inredning är viktig för läraren att ta hänsyn till vid planering av undervisning. I vår studie sitter deltagarna i läsecirkeln i skolbibliotekets ombonade miljö.

Vår forskning kan fylla en lucka då metoden med Shared Reading huvudsakligen blivit beforskad i sammanhang med vuxna patienters rehabilitering och användning i fängelser (Billington, 2017; Ohlsson et al., 2018) och undantagsvis i skolsammanhang (Hansson & Smedberg Bondesson, 2022).

Teoretiska utgångspunkter

Projektet kan betraktas som en utveckling av forskning om betydelsen av arbete med skönlitteratur som medel för interkulturell förståelse och inkludering av elever (Bergman et al., 2021; Matos 2013). I den undersökta läsecirkeln fick elever med olika bakgrund mötas, uttrycka sina tolkningar och tankar och lyssna på andras.

Andraspråkforskarens Jim Cummins idé (2001) om att språkutveckling kräver kognitivt engagemang och identitetsinvestering

är väsentlig; Cummins resonerar om andraspråkselevens identitetsutveckling och hävdar att för att ungdomar ska investera sin självkänsla, det vill säga sina identiteter, för att tillägna sig ett nytt språk och kultur, måste de få uppleva att de är positivt bekräftade av medlemmarna av majoritetskulturen. Han använder begreppet *interpersonal space*, ett slags mellanmänniskt utrymme, där elever har möjlighet att gå in i gemensamma läroprocesser där de olika språkliga och kulturella erfarenheter tillvaratas. Ungdomar kan härigenom utvecklas språkligt, kognitivt och identitetsmässigt. I detta sammanhang betonar Cummins vikten av elevers igenkänning vid litteraturläsning för att kunna skapa engagemang. Det finns en speciell potential i samtal om litteratur där man kan betrakta sig själv i ljuset av andra, förstå hur människor kan utvecklas och därigenom inse att förändring kan vara möjlig, ett slags transformativ pedagogik (Cummins, 2011). I projektet utgår vi från att eleverna kan delta i läsecirklar genom att utnyttja sina erfarenheter och känslor och bli motiverade till språkutveckling genom kommunikativa sammanhang där deras identitet stärks och utvecklas.

Den analysmetod vi applicerar på vår empiri för att närma oss deltagarnas läsning är huvudsakligen Kathleen McCormicks (1994) sociokulturella modell med de olika repertoarbegreppen. McCormicks modell visar betydelsen av de kulturella och sociala sammanhang som läsarna ingår i och som har betydelse för deras förståelse av litteraturen. Modellen behandlar själva mötet mellan läsare och text, men flera forskare inom det litteraturdidaktiska fältet har med intressanta resultat använt modellen för analys av vad som sker mellan läsarna i samtalen om text (se t. ex. Asplund, 2010; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006).

Läsarens erfarenheter, kunskaper, hennes uppfattningar om sig själv och sin samtid samt läsningens sammanhang, det McCormick kallar för läsarens *allmänna repertoar*, inverkar på läsprocessen. Förutom att läsaren har en allmän repertoar har även texten det. Textens allmänna repertoar är de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för. Den *litterära repertoaren* (1994) är enligt McCormick de litterära konventioner som texten bär med sig, exempelvis i fråga om berättarperspektiv eller tema. Läsarens litterära repertoar är avhängig av läsarens tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. I läsprocessen

möts läsarens och textens olika repertoarer. När läsaren kan spegla sig i texten och känna igen sig så matchar repertoarerna varandra. När läsaren är bekant med textens repertoar och finner den meningsfull, men då av någon anledning opponerar sig mot den uppstår ett slags spänning, som McCormick anser vara det med mest utvecklande. Begreppet spänning kan jämföras med det Watkins (2016) kallar för *pedagogic affect* som hon definierar som en inbördes kraft som visar sig i produktivt och självständigt arbete från deltagare där det finns en glädje vid gemensam ansträngning. Om avståndet är alldeles för stort mellan texten och läsaren, inträffar en kollision och läsaren förstår inte och kan förkasta den.

Tengbergs (2011) läsartsbegrepp är ytterligare ett analysverktyg som visar hur elever läser och tolkar. Resultaten i hans studie visar att den mest förekommande läsarten var den *handlingsorienterande*, där läsaren koncentrerar sig på textens intrigplan och utreder handlingsförloppet. Detta skapar förståelse för berättelsens sammanhang och är en nödvändig läsart, men enligt Tengberg finns det en risk att läsaren fastnar i detta och inte går vidare. En delvis motsatt läsart är den *betydelseorienterande*, där delar av texten står som uttryck för något annat, där man som läsare kan urskilja tematiken och förstå det som inte är explicit uttryckt. Denna läsart kan jämföras med vad Iser (1984) kallar för tomrum som behöver fyllas i av läsaren som blir en medskapare. Den tredje läsarten som Tengberg kunde se mönster av var den *värderingsorienterande* där man utgår från en uppsättning värderingskriterier, som t. ex. en karaktärs moraliska handlande. Här ingår också, förutom den etiska dimensionen, en estetisk kritik som utgörs av olika smakdomen. Den *subjektorienterande* läsarten är den fjärde och utgår från läsarens egna upplevelser där eleven ger en emotionell respons på texten och inbegriper sitt eget liv och sina egna erfarenheter. Denna läsart liknar i viss mån den *intentionsinriktande* som utgår från författarens syfte med texten, där läsaren uppfattar det som relevant och angeläget att förstå författarens intentioner. Den sista läsarten som Tengberg kunde urskilja var den *metakognitiva* läsningen, som riktar in sig på hur texten och samtalet påverkar läsaren och dennes roll i meningsskapandet (2011). Tengberg kan kritiseras för att göra läsoplevelsen alltför schematisk och

fyrkantig. Dock ska inte läsartsbegreppen ses som statiska utan som orienterade mot olika sätt att läsa, och indelningen kan hjälpa lärare att precisera olika inriktningar.

Genomförande, metod och material

I vår undersökning ville vi pröva hur elever läste och hur de reagerade på läsningen i den läsecirkel som inspirerades av Shared Reading. Läsecirkeln genomfördes inom ramen för det som kallas ”Elevens val” där elever antingen väljer ett intresseområde själva eller blir rekommenderade av lärarna att delta. Eleverna gick i årskurs 7 och 8 i en språkligt och etniskt heterogen skola. Fyra träffar genomfördes med 19 elever som deltog i den första träffen, 11 i den andra och tredje samt 15 i den fjärde och sista. Vid den första och fjärde träffen delades gruppen in i två med en läsledare/forskare och med antingen en bibliotekarie eller lärare. Detta för att göra grupperna mindre. I den andra och tredje träffen deltog vi alla tillsammans. Vi satt i skolbibliotekets lokaler med bekväma soffor och bord. Det serverades fika till alla.

Vår roll som forskare var att planera för läsecirkeln genomförande. Det innebar att skapa kontakter med skolan, välja ut skönlitteratur i samråd med eleverna och i läsecirkeln samtala tillsammans med eleverna enligt Shared Reading-metoden. Läraren deltog i samtalen på samma villkor som eleverna, vilket innebar att hen ställde nyfikna frågor och delade med sig av egna läsoplevelser och tolkningar. Bibliotekariens roll var också att delta i samtalen och erbjuda biblioteket som mötesplats.

Kriterierna för urvalen av skönlitteratur var att texterna skulle beröra eleverna, det vill säga vara spännande, väcka känslor och

Tabell 1. Deltagare med förkortningar.

Elever (19 st)	EA – ET (E=Elev därefter alfabetsbokstav)
Forskare/läsledare	Fo1
Forskare/läsledare	Fo2
Skolans bibliotekarie	Bibl
Medverkande svensklärare	Lä

frågor men också utmana dem genom såväl tomrum som behövde tolkas som oväntade vändningar och slut som kunde väcka samtal. Under den första läsningen lästes novellen *Blodsfesten* av Thomas Preskett Prest. Novellen är en blodig vampyrhistoria som utspelar sig i 1800-talets England. Den valdes för att den innehöll spänningmoment som vi tänkte kunde fånga målgruppen och för att den språkligt gav utmaningar med ålderdomliga ord. Eleverna uttryckte önskemål vid den första träffen om att få läsa om relationer och till den andra träffen valdes därför *Duell i sal 17* av Mikael Niemi. Novellen handlar om en vikarie som ska ersätta den ordinarie läraren Wilhelm, som är sjukskriven. Novellens huvudtema är hämnd. Eleverna ville därefter läsa om kärlek och relationer och då valde vi novellen *H-O-N-E-Y* av Johanna Thydell. Novellen handlar om två tjejer som står varandra nära, men den ena tjejen mår inte så bra förstår man en bit in i läsningen och slutet är smått chockerande. Till den fjärde och sista träffen valdes dikten *Mamma* av Anneli Danielsson. Dikten speglar en sårig relation mellan en mamma och hennes dotter.

Vi, forskare tillika läsledare eller *facilitators*, förberedde tillsammans texterna genom att diskutera var det var lämpligt att göra lässtopp och vilka öppna frågor som kunde ställas. Exempel på sådana frågor var ”vad får du för tankar här?” och ”vad tror du kommer hända”? Även mer läsförståelseinriktade frågor ställdes som till exempel, ”vad hände här?”, ”vilka personer finns med” och ”fanns ord som du inte förstod?”. Vid varje träff högläste läsledarna/forskarna texten och hade cirka 5 till 7 lässtopp till respektive text med några inledande frågor. Utöver de öppna frågorna fick tystnaden också råda och efter ett tag kom samtalet i gång.

Efter varje läsecirkel intervjuades de elever (åtta) som ville om sina läsvanor, om vad de ansåg om läsningen och då även i jämförelse med skolans litteraturundervisning i ämnena svenska och svenska som andraspråk. Både läsecirkeln och intervjuerna spelades in på diktafoner. Materialet transkriberades av oss kort efter varje tillfälle enligt en skriftspråksanpassad metod (Norrby, 2014), vilket innebär att gester, pauser eller avbrott markerats.

För att besvara forskningsfrågorna har vi gjort tematiska innehållsanalyser (Braun & Clarke, 2006). I det första skedet lyssnade vi i flera omgångar på det inspelade materialet och transkriberade valda delar. I nästa skede ringade vi in de delar

som svarade mot frågorna och tematiserade dessa som visas i resultatdelens rubriker.

Ett dilemma som visade sig inte vara så stort var att vi var både forskare, deltagare och samtalsledare. Vi var väl medvetna om våra olika roller såväl som den kritik som riktats mot forskande lärare (Hoel, 2000) men menar att det inte är helt relevant här eftersom någon maktaspekt inte fanns med, exempelvis genom betygssättning. Vi var noga med att poängtera och upprepa att några rätta tolkningar inte fanns och att någon bedömning inte gjordes. Däremot kan eleverna till en början ha varit lite nervösa inför oss, då de inte kände oss. Dock lindrades den eventuella oron av att det fanns en lärare och en bibliotekarie med som de kände väl.

Studien har genomförts med hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2022) ställer. Deltagande elever, bibliotekarie och lärare, har gett ett skriftligt informerat samtycke till deltagandet. De har informerats om studiens syfte och metoder, om hur det insamlade materialet kommer att användas, liksom om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. Skolans rektor har informerats om studien och gett sitt tillstånd till genomförandet. Samtliga deltagare är anonymiserade och inga känsliga personuppgifter finns med. Det insamlade materialet förvaras oåtkomligt för andra än för projektets forskare.

Resultat

Utifrån studiens syfte om hur elever läser och möts i och genom litterära texter för att uppnå läsengagemang analyseras i detta avsnitt de samtal som fördes kring våra fyra olika texter. Genom valet av rubrikerna presenterar vi de analyserade teman som utkristalliserade sig genom de fyra läsecirkelarna och de fyra texterna vi läste. I det sista avsnittet redovisas och analyseras de deltagande elevernas uppfattningar om läsecirkeln.

Förståelse och betydelse

Deltagarna hjälps åt att förklara ord under läsningen för att förstå sammanhanget, samtidigt som de förstår att de litterära texterna innehåller något de ska lösa och tolka för att skapa betydelse.

Vi läste den äldre novellen *Blodfesten*, där miljön och tiden var främmande och där många ålderdomliga ord förekom. Läsledaren (FoI) stannade upp och fokuserade på förståelsen.

FoI: Vad får vi veta här?

ED: Det nån slags storm eller naturkatastrof, i närheten av ett kristet land kanske.

FoI: Vad är en katedral?

EE: En kyrka i Tyskland kanske med klockor.

FoI (fortsätter läsa texten): Det låter lite märkligt först tystnad o sen storm.

Bibl: Lugnet före stormen.

FoI: Några ord som var konstiga?

EF: Stormbyar.

FoI: Ansamling vindar.

EF: Aha flera vindar som bildar en stor. Aha.

I novellen *Duell i sal 117* som lästes vid den andra träffen var både tid och miljö bekanta för eleverna, men det fanns ändå ord som deltagarna inte förstod och som de efterhand uppmärksammade själva.

FoI (fortsätter läsa texten): Vad reagerar ni på här? Nåt konstigt? Jag själv undrar vem Släggan är...

EA: Vad betyder det ordet?

FoI: en jättestor hammare, men man kan ju undra varför han kallas det.

EC: Han är farlig.

Dessa citat är representativa för läsningen som huvudsakligen är handlingsorienterad (Tengberg, 2011) där förståelsen är det som står i fokus för samtalen och där deltagarna resonerar om både olika ord och om handlingen och dess sammanhang. Dock stannar inte deltagarna vid denna läsart, utan som nedan visas ger deltagarna efterhand sig djupare in i texten, när den bjuder in till tolkning och betydelseskapande.

Den första novellen som indikerar en betydelseorienterad läsart är novellen *Honey*. Här behöver deltagarna utläsa textens tomrum om vad som hände med vännen och förstå det som inte

uttrycks explicit. Deltagarna samtalar om novellens tema med självmordet och om varför flickan valde att ta sitt liv.

- EI: ”om jag hade kunnat skilja mellan skratten” – förstod inte riktigt först, men nu, när Honey varit deprimerad, kanske planerat att ta sitt liv, fejkat innan så att ingen skulle förstå o veta
- EA: Innan visste hon att hon skulle försvinna.
- ED: Bra twist, det var väldigt överraskande, visste inte detta från början alls.
- EA: Förstår att hon inte tog skolan på allvar, hon visste att hon inte ville leva.
- EI: Man förstår saker egentligen först på slutet.
- ED: Svårt att förstå o veta om någon vill göra självmord.
- EA: Ja, speciellt när H inte visade sina känslor.
- Fo2: Ja och Honey och huvudpersonen kände ju inte varandra så väl, svårt att uppskatta tiden.
- EE: Hon är den som lägger sig på rälsen.
- ED: Bra beskrivning, indelning av människor, man kan hoppa mellan dessa typer, ibland vill man köra tåget, ibland lägga sig på rälsen, men gör det inte.

Deltagarna resonerar här kring metaforiken med rälsen och tåget som delar in människor i kategorier i hur man vill köra tåget och ta tag i livet eller lägga sig på rälsen och dö. Deltagarnas beskrivningar av karaktärerna är en del av en litterär repertoar (McCormick, 1994) eftersom den får betydelse för hur komplexa människor kan vara. Samtalet öppnar även för en spänning när en deltagare inte tycker att människor kan vara så endimensionella som det uttrycks i metaforen. Här ger samma deltagare/eleven uttryck för en värdering som även visar på en litterär repertoar där tidigare läserfarenheter kommer fram. Det är märkbart hur deltagarna engagerat resonerar om det lästa utan läsledarens inblandning och en matchning uppstår i mötet med texten.

Känslornas betydelse

Deltagarna tar alltmer avstamp i sina känslor. I den fortsatta läsningen av *Honey* värderar deltagarna novellen, samtidigt som de sätter sig in i människors liv och tankar.

- EG: Bra novell, förstod hur olika personer kan ha det, fast om jaget sagt det hon inte vågade säga hade detta kanske inte hänt.
- ET: Synd om huvudpersonen, fick aldrig säga sitt sista farväl, blind in love, såg inte hur Honey skrek på hjälp.
- EJ: Förstår att hon inte tog skolan på allvar, hon visste att hon inte ville leva.
- ET: Kanske var sant att hon hade problem hemma, fick ingen kärlek, kände sig så ensam.
- EH: Så sorglig, bra text. Hon försvann, vet inte vad jag ska säga, verkar inte lönt med ens vänner.

Känslomässiga reaktioner blir alltmer synliga ju längre in i samtalen vi kommer, liknande den i den fortsatta läsningen av novellen *Blodfesten*. Deltagarna fortsätter att uttrycka sina egna känslor; de försöker sätta sig in i situationen och uttrycker hur de själva hade reagerat.

- Fo1: Vad får ni för tankar eller känslor nu.
- ED: Rädd, läskigt.
- EE: Lång konstig person, kommer han från kyrkogården?
- Fo2: Kanske han ska kidnappa henne?
- EA: Ja, vädret började lugna ner sig, men fortsatt smattrande och om jag varit i den situationen hade jag hade stått i köket med en kniv i handen. Förstår inte hon ligger kvar.
- Bib: Ja jag hade också gått fram, jag brukar reagera aktivt tror jag.
- EC: Ja jag hade också gått fram o försökt kolla, men jag hade nog blivit handlingsförlamad av skräck.

När en av deltagarna får klart för sig att berättelsen handlar om en vampyr börjar han i det fortsatta samtalet berätta att han varit hos Dracula i Rumänien ”på riktigt”.

Mot slutet av läsningen sker det en kollision då de är kritiska mot novellen och då i synnerhet mot novellens öppna slut.

- EG: När man tänkte på titeln som man trodde skulle bar mer av med blod o sånt. För honom var det en fest, men inte så stor ändå...
- EM: Att hon bara dog, lite tråkigt... hon kanske blev en vampyr? Som i *Vampire Diaries*.

- FO1: Man fick aldrig en förklaring av mannen i porträttet.
 EG: Han kollade mycket men kom aldrig ut verkade det som.
 EJ: Ingen förklaring, slutet var så hetsigt på nåt sätt, många frågor.
 EN: Jag tror att det var mannen i porträttet som gick ur tavlan, han kom upp ur en grav och blev vampyr som ville hämnas.
 EM: Lite för enkelt slut, lite mer önskade jag, spänningen byggdes upp så mycket i början sen blev det platt, gick lite snabbt o konstigt, ville ha mer förklaringar.
 EO: Ja, typ till slutet skrev han författaren ner det för fort bara så det skulle bli klart.

Här sker det ett mer eller mindre tydligt motstånd gentemot texten och i synnerhet slutet. Novellen motsvarar inte deltagarnas allmänna och litterära repertoarer då den historiska kontexten och de ålderdomliga orden känns alltför främmande. Dock framgår det också att eleverna känner sig bekväma med skräck- och vampyrgenren. Det visar sig inte minst i den intertextualitet som blir synlig när EM jämför med *Vampire Diaries* och tolkningen med att han kommer upp ur en grav och förvandlades till en vampyr.

I läsningen av dikten *Mamma* är det än mer påfallande att deltagarna jämför diktens innehåll med sina egna erfarenheter och i detta fall relationer till sina mammor.

- FO2: Känner ni igen det? Säga elaka saker o sen säger förlåt. Har ni bråkat med era mammor?
 Flera deltagare nickar.
 Lär: Jag tänkte det var en kille. I min generation brukar hon och jag brukar bråka, men mina kusiner också.
 EM: Kanske det är en han, många killar våga inte visa sina känslor, tycker det är smörigt.
 EI: En kille vill gå ut på kvällarna och ha roligt och mamma är där och säger att du måste vara hemma klockan 10.
 EM: Jag tycker det kan vara båda. Tjejer vill ju ofta också vara ute med sina kompisar.
 EH: Det kan också vara två syskon som bråkar, nä när man vet inte om det är mamma, man kan tro att det är syskon, sen får vi veta att det är en mamma.
 EP: Men kanske om man läser titeln mamma kan man tänka att det är en mamma o ett barn.

EM: Asså är mamman sjuk då? Att han säger att han vill bli frisk. Jag tror bara barnet är frustrerad och stressad, att det skapas bråk. Kanske därför han inte vill ta bort sin stolthet. Han är bara rädd att mamman kommer att lämna honom snart.

EN: Hat och kärlek, starka känslor båda. Jag hade aldrig kunnat säga något sådant till mamma, hon [diktjaget] är ju lite konstig.

Några deltagarna är lite chockade över det starka ordvalet i textens dialog, men blir engagerade i läsningen och ett genusrelaterat meningsutbyte sker.

I samtalen kring novellen och dikten kan alltså både de subjekt- och värderingsorienterade läsarerna (Tengberg, 2011) skönjas. De senare visar också på deltagarnas spänningsförhållande till texten där de diskuterar hur de ser på mamman och på diktens jag, vem de själva är och hur de kan agera i liknande relationer.

I novellen *Duell i sal 17* förekommer huvudsakligen värderingsorienterade läsarter. Läsarna reflekterar över skolan som beskrivs och de uppehåller sig vid sina moraliska uppfattningar om den karaktär i novellen som är ny vikarie på en skola och hur han försvarar eleverna mot den elaka Släggan. De menar att vikarien handlar rätt även om han tydligt går över en gräns genom att använda våld.

FO1: Vad händer, vad får ni för tankar?

EA: Eleverna som kontrollerar lärarna inte tvärtom, de är rädda.

ED: Mer som ett fängelse än en skola.

FO1: Vad tänker ni om denna vikarie?

EB: En bra lärare, vet hur han ska göra med barnen typ

Bibl: Intressant hur han vrider om armen på en elev, kliver över gränsen.

EE: Bara ska över gränsen när det verkligen behövs.

EB: Så bestämd, ställer tuffa frågor mot rektorn, han vågar ställa obekväma frågor.

EA: Ja, han vågar för han inte vet hur hemska de är.

Deltagarna enas om att vikarien kan få komma tillbaka eftersom han styr klassen på ett bra sätt. Deltagarna har inga problem med

att förstå novellen och de har i jämförelse med övriga lästa texter mindre av de handlingsorienterande läsarna (Tengberg, 2011). De går i stället tidigt in i ett tolkningsarbete där de värderar karaktärer och deras sätt att agera. En tydlig matchning sker med denna novell då skolkontexten är välkänd för alla deltagare.

Samvaro och erfarenhetsutbyte

Av de intervjuade eleverna framgår det att läsecirkeln skiljer sig från den ordinarie undervisningen i svenska/svenska som andraspråk. De menade att den vanliga undervisningen inte verkar kunna matcha läsecirkeln. ”I svenskan pratar vi inte så mycket, diskuterar inte, vi får frågor eller skriva om slutet” säger en elev. Flera verkar uppfatta skolläsning som att läsa en bok, ofta individuellt, och därefter svara på frågor eller skriva en bokrapport eller recension. En elev uttrycker att det är ”Roligare här [läsecirkeln], personer här som inte stör, kortare texter noveller här som är roligare”.

Likaså finns utrymme för att tala och lyssna. En elev säger att hen är ”Med i gruppen för att jag gillar att läsa och diskutera med andra, förstå med andra. Här kan jag vara mer modig, vågar säga vad jag tycker och känner. Brukar inte prata med andra annars om det lästa.” Flera av de intervjuade eleverna uttrycker också att i läsecirkeln finns tid för reflektion och de får olika perspektiv som kan vara givande: ”Jag tycker om detta med att prata med andra, diskuterar som här, alla säger sina tankar, man får mer perspektiv av andra om berättelsen, det öppnar upp ens sinne.” Här kan vi se det som kallas för *pedagogic affect* (Watkins, 2007) där glädje och känslor finns med vid det gemensamma arbetet med läsningen.

Ytterligare en dimension som är viktig för eleverna är den sociala samvaron. ”När jag hörde läsgrupp tyckte jag om det för att vi skulle läsa tillsammans, vi har kul och fikar och har så mysigt”. Citatet kan sägas vara representativt för de övriga utsagorna från de intervjuade. De vill ha gemenskap, läsa tillsammans och utbyta erfarenheter med kompisar för att skapa mening, utan att en bedömning sker. Miljöns betydelse ska inte underskattas då vi inte satt i de ordinarie skolsalarna, utan i bibliotekets lärum med sköna soffor och färger på väggarna.

Slutsatser och diskussion

Resultaten visar att det sker både en matchning och en spänning i samtalen, men också kollisioner kan skönjas om än i mindre utsträckning. Efterhand som eleverna lär känna oss och varandra visar också deltagarna i samtalen att de kan och vill relatera till karaktärerna; de deltar aktivt och engagerat i läsecirkeln och uppskattar att få byta och bryta perspektiv med varandra, utan att behöva utsättas för någon form av bedömning. Även en värderande läsart framkommer där läsarna uttrycker såväl empati som åsikter om moraliska och etiska frågor som framkommer i texterna.

Samtalen om litteratur i vårt projekt skiljer sig på flera andra sätt från den skönlitterära skolläsning som eleverna i intervjuerna beskriver som en uppgiftskultur där de läser och svarar på frågor. Våra samtal visar att eleverna själva vill reda ut oklarheter i språket, ord som de inte förstår eller vill veta mer om i den specifika kontexten. De rör sig fritt i dessa samtal både mellan sina egna och textens allmänna och litterära repertoarer och mellan olika läsarter och utforskar på så sätt texterna tillsammans.

De deltagande elevernas allmänna repertoarer matchade med novellen *Duell i sal 17* där de möttes av skolans värld som de har egna erfarenheter av, liksom deras litterära repertoar då novellen hade en tämligen enkel kronologisk ordning som eleverna var vana vid. Det påminde också om förhållningssätten när dikten *Mamma* diskuterades och där elevernas egna erfarenheter, igenkänning och känslor kom till tydliga uttryck och som svarade mot diktgenrens stringenta uppbyggnad. Däremot saknades elevernas allmänna och litterära repertoarer i stor utsträckning i läsningen av *Blodsfesten*, då den historiska tiden var svår att förhålla sig till och även kännedom om klassisk vampyrberättelse verkade saknas. De ålderdomliga orden var svåra för många av de deltagande eleverna. Eleverna hade svårt att komma in i berättelsen och det skedde mer eller mindre en kollision när de reflekterade över hur intetsägande och abrupt slutet var. Novellen *Honey* som hade flera tomrum skapade såväl matchning som spänning mellan repertoarerna när eleverna resonerade om metaforiken och vad som egentligen skedde. Eleverna uppskattade också den slutgiltiga upplösningen som de värderade som ett bra och oväntat

slut. Många läsarter kunde således urskiljas, dock inte de intentionsinriktande eller metakognitiva som vi bedömer tillhör en mer traditionell skolläsning. En slutsats är att deltagarnas olika repertoarer och många olika synpunkter, åsikter och tolkningar kom till uttryck, liksom olika läsarter.

Skolbibliotekarien, läraren och de två läsledarna/forskarna blev i viss mån jämbördiga läspartners, även om de hade andra litterära repertoarer än vad eleverna hade. Även här skiljer sig alltså läsecirkeln från den traditionella skolläsningen. Alla deltagare verkade genuint nyfikna och vi tolkar det som att gränserna i våra samtal suddade ut skolans traditionella maktordning. Deltagarna blev aktiva och texten sattes i rörelse då deltagarna blev medskapare och de tog till sig språket, höll reda på händelse och tidsförlopp såväl som berättelsernas karaktärer och deras relationer. Tomrum kunde fyllas i och deltagarna lyssnade på varandras reflektioner och tolkningar. De kände igen sig, utmanades, värderade och omvärderade. Läsecirkeln blev till en delad läsoplevelse och ett socialt samspel, men också en identitetsinvestering (Cummins 2001). Engagemanget eller *attachment* (Felski 2020) blev tydligt eftersom vi utan krav på att svara rätt med fokus på öppna frågor aktiverade elevernas erfarenheter och repertoarer.

En annan slutsats vi drar av vårt projekt utifrån elevintervjuerna är att det verkar finnas ett behov av gemensam läsning utan bedömning, där elever ges möjlighet att under mer informella former lyssna på kamraternas tankar. Eleverna blev motiverade och kände läslust och entusiasm när de lyssnade på högläsningen och diskuterade det lästa, vilket också andra studier visar (Allred & Cena, 2020; Elam & Widhe, 2020; McGeown et al., 2020). Även miljön spelade in då vi satt i lärum med soffor och bord, där hänsyn togs till rumslighet eller *pedagogic space* (Watkins, 2007). Biblioteket uppskattades av eleverna, liksom att bibliotekarien läste och tolkade texter tillsammans med oss. Här blir således skolans bibliotek en integrerad del av det pedagogiska arbetet (Skolinspektionen, 2018).

Begränsningar fanns i det projekt vi genomförde. Vi hade önskat fler träffar för att bygga relationer, ett större samarbete med den deltagande bibliotekarien och läraren i form av textval och delat på ansvaret som läsledare. Även elevernas synpunkter hade behövt få

mer utrymme, något som ytterligare skulle kunna öka deras motivation och läslust (Allred & Cena, 2020; Howard, 2011).

Vårt projekt, begräsningarna till trots, visar på Shared Reading som en möjlig läsfrämjande väg till läsengagemang. Dilemmat är hur och när samtal om skönlitteratur på elevers villkor kan få utrymme i skolan och bli till rum där lärares alltför styrande frågor och bedömningar inte blir det som dominerar.

Referenser

- Allred, J. B., & Cena, M. E. (2020). Reading motivation in high school: Instructional shifts in student choice and class time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), s. 27–35. <https://doi.org/10.1002/jaal.1058>
- Asplund, S-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2020). *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling*. Gleerups.
- Bergman, L., Bringéus, E., & Economou, C. (2021). *Litteraturundervisning och interkulturella möten*. Studentlitteratur.
- Billington, J. (2017). A comparative study of cognitive behavioral therapy and shared reading for chronic pain. *Medical Humanities*, 43(3), s. 155–165. <https://doi.org/10.1136/medhum-2016-011047>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–110. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bringéus, E. (2011). *När känslorna får styra: om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola].
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång. En modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Naclér (Red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 86–107. Sigma förlag.
- Cummins, J., & Early, M. (Red.) (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.

- Economou, C. (2015). Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 9. <https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, C. (2016). ”I svenska två vågar jag prata mer och så”: en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Elam, K., & Widhe, O. (2020). Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever. I M. Johansson, B-G Martinsson & S. Parmenius Swärd (Red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, s. 81–93. Linköping: SMDI.
- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and Attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Fletcher, J. (2018). Supporting and encouraging young adolescents in New Zealand to be effective readers. *Educational Review*, 70(3), s. 300–317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311305>
- Guthrie, J.T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of literacy research*, 36(1). https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2
- Hansson, E., & Smedberg Bondesson, A. (2022). Det osynliga barnet och experimentet som gick om intet. *Högskolepedagogisk debatt*, 1, s. 129–135.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom – Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 3.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), s. 46–55. <https://doi.org/10.1177/0961000610390992>
- Locher, F. M., Becker, S., & Pfost, M. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA Open*, 5(2), s. 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: qualitative insights from children. *Journal of Research in*

- Reading*, 43(4), s. 597–608. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturredaktik. Teori – Praktik – Relevans – Potential*. Liber.
- Nordberg, O. (2022). Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieleverna. Empiriska perspektiv på teorier om fiktionsläsningens demokratiska potential i en globaliserad värld. I P. Nygård Larsson, C. Olson Jers & M. Persson (Red.), *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Lund.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. UP.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Ohlsson, A. (2021). Shared Reading – gemensam högläsning och socialt samspel. I: Statens kulturråd *Delad läsning*, s. 8–13.
- Ohlsson, A., Ingemansson, M., Forslid, T., Grelz, H., Gustafsson, A. W., Järholm, K., & Rivano Fischer, M. (2018). Book talks among people with chronic non-cancer pain: Literary meaning making in a shared reading group. *Working Papers in Medical Humanities*, 4(1).
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik- efter den första läsinläringen*. (1 uppl.). Gleerups.
- Skolinspektionen (2022). *Läsfrämjande åtgärder i grundskolan med särskilt fokus på undervisning i svenska i årskurs 4–6*. [Rapport]. Diarienummer 2020:8002.
- Skolinspektionen (2018). *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs*. [Rapport]. Diarienummer 400:2016:11433.
- Skolverket (2011). *Kursplan för svenska*. Skolverket.

- Stallworth, B. J., Gibbons, L. & Fauber, L. (2006). It's not on the list: An exploration of teachers' perspectives on using multicultural literature. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(6), s. 478–489. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.3>
- Statens Medieråd. (2021). *Ungar & Medier 2021*. https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3boa17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Varuzza, M., Sinatra, R., Eschenauer, R., & Roe, A. (2014). The Relationship between English Language Arts Teachers' Use of Instructional Strategies and Young Adolescents' Reading Motivation, Engagement, and Preference. *Journal of Education and Learning*, 3(2), s. 108–119. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n2p108>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Watkins, M. (2006). Pedagogic Affect/Effect: Embodying a Desire to learn. *Pedagogies*, 1(4), s. 269–282. <https://doi.org/10.1080/15544800701341533>
- Watkins, M. (2007). The role of the Teacher in Contemporary Pedagogic Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), s. 767–781. <https://doi.org/10.1080/01425690701610100>
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognizing the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), s. 30–41. <https://doi.org/10.1007/BF03651904>
- Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D. Bonsall, J. Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or not choose) books. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64(2), s. 157–166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>

8. Läsa, skriva, känna – gymnasieelevers tankar om fanfiction i litteraturundervisningen

Jenny Malmqvist, Ann-Sofie Persson & Maria Strääf

En utmaning som litteraturundervisningen står inför är elevers bristande intresse för, förmåga att ta till sig och bli berörda av olika skönlitterära verk som de möter i skolan. Berättande är en mänsklig praktik med lång historia, och ljudböcker, tecknade serier, filmer, tv-serier och sociala medier förefaller ibland skapa en konkurrenssituation till den tryckta boken (Andersson, 2021).

I denna artikel undersöks hur mediala uttryck kan bidra till förståelsen av tryckt text men även fungera som inspiration till skrivande, där skrivandets affektiva funktion lyfts. Tidigare studier visar hur samma berättelse omskapas i olika medieformer och hjälper ungdomar bygga förståelse av innehållet av textuniversat (Lundström & Svensson, 2017). Denna studie fokuserar på vilka funktioner som läsande och skrivande av fanfiction kan ha för gymnasieelever, och hur de föreställer sig att detta mediala uttryck skulle kunna användas i skolan. Fanfiction definieras som amatörförfattade texter publicerade online, som utgår från ett redan existerande verk, som inom fankulturen och forskning refereras till som *kanon*. I det här sammanhanget betecknar begreppet alltså ursprungsverket som fanpraktiken interagerar med i skapandet av ny text och inte kanoniserade texter i bemärkelsen upphöjda i litteraturvetenskapliga sammanhang. Verken kan tillhöra olika medieformer såsom tv-serier, filmer och tryckta böcker, som inte nödvändigtvis tillhör den litteraturhistoriska kanon utan lika ofta hittas i populärkulturen. I och med att författande fans förändrar

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Malmqvist, J., Persson, A.-P., & Strääf, M. 2024. Läsa, skriva, känna – gymnasieelevers tankar om fanfiction i litteraturundervisningen. I: L. Ahlin, J. Askund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 159–177. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.i>. Licens: CC BY 4.0

och utvecklar berättelsen på olika sätt aktiveras deras kognitiva och emotionella förmågor (Booth, 2015; Jenkins, 2013; Olin-Scheller & Wikström, 2010; Wilson, 2016). De kan exempelvis fylla i luckor i händelseförloppet eller skapa nya relationer mellan karaktärer (Jenkins, 2013). I huvudsak illustrerar fanfiction ett kritiskt (Booth, 2015), aktivt och känslomässigt engagemang i redan befintliga berättelser. På detta sätt kan fanfiction kopplas till kommande ämnesplaner (Gy25) för svenskämnet där kreativt skrivande ingår i det centrala innehållet och lyfts som ett medel för ”kommunikation, lärande och reflektion” (Skolverket, 2024a). I engelskämnet beskrivs det skönlitterära skrivandet som medel för att ”uttrycka känslor, idéer och erfarenheter” och att ”utforska sig själv och sin omvärld” och i de nya ämnesplanerna tillkommer även ämnet kreativt skrivande på engelska (Skolverket, 2024b). Artikeln utforskar den affektiva funktion som fanfiction kan ha för unga läsare eller skribenter och huruvida denna kan överföras till litteraturundervisning i gymnasiet, något som hittills inte rönt stort forskningsintresse. Syftet är att visa på fanfictions didaktiska potential genom att lyfta fram gymnasieelevers sätt att bruka fanfictionberättelser på ett kritiskt, kreativt såväl som affektivt sätt. Resultaten kommer från en pilotstudie om gymnasieelevers läsande och skrivande av fanfiction och redovisar och diskuterar vad deras erfarenheter förmedlar.

Fanfiction och affekt som litteraturdidaktiska resurser: teoretiska perspektiv

Studien inramas av generella teorier om fanfiction, texttolkning, känslomässiga motiv till läsning, samt affektiva och didaktiska aspekter på fanfiction.

Fanfiction ses utifrån Jenkins (2013) som en både kreativ och kritisk praktik. Jenkins perspektiv på fanfiction bidrar till att belysa den funktion läsande och skrivande av fanfiction kan ha och hur denna funktion har beröringspunkter med kritisk analys i formella lärande- och utbildningsmiljöer: ”Organized fandom is [...] an institution of theory and criticism, a semistructured space where competing interpretations and evaluations of common texts are proposed, debated, and negotiated” (Jenkins 2013,

s. 86). Från Jenkins hämtas även strategier som fans tillämpar i sitt omskapande av kanon: författande fans kan till exempel expandera berättelsens tidsram för att utforska karaktärers bakgrund och motiv, återge berättelsen från en annan, ofta marginell eller marginaliserad, karaktärs perspektiv, eller utforska relationer och förstärka känslor, vad Jenkins (2013) kallar *expanding the series timeline*, *refocalization* och *emotional intensification*. Dessa strategier ska förstås som olika sätt att reparera eller förkasta aspekter av kanon som är otillfredsställande och utveckla aspekter som inte fått tillräckligt utrymme däri. De grundar sig i hur fans tolkar, approprierar och rekonstruerar originalberättelsen (Jenkins, 2013).

Langers (2011) teorier om texttolkning och textförståelse utifrån idén om föreställningsvärldar bidrar till att belysa den kognitiva roll fanfiction kan ha för tolkning och förståelse av kanon. Utifrån Langer kan fanfiction ses som en resurs i tolkningsprocessen som enligt Langer utgörs av fem faser: att kliva in i en föreställningsvärld; att röra sig inom en föreställningsvärld; att kliva ut från föreställningsvärlden för kritisk reflektion; att objektifiera upplevelsen genom exempelvis analys; samt att gå bortom en föreställningsvärld genom skapandet av nya. Fanfiction ger möjlighet att röra sig inom och mellan olika föreställningsvärldar där förhållandet mellan fanfiction och kanon kan uppmuntra till kritisk reflektion och analys och därigenom bidra till utökad förståelse.

Felskis (2008) begrepp *recognition* (igenkänning) och *enchantment* (hämförelse), vilka representerar olika känslomässiga förhållningssätt som kan utgöra motiv för fiktionsläsning, kan kopplas till några av de drivkrafter som ligger till grund för gymnasieelevernas läsande och skrivande av fanfiction. Det känslomässiga förhållningssättet som ligger i begreppet *recognition* innebär möjligheten att se aspekter av sig själv representerad i text samtidigt som denna möjlighet till igenkänning kan fungera reflexivt och bidra till utökad självförståelse. Det har demokratisk bäring då den estetiska upplevelsen ger insikt och kräver ett erkännande på både ett etiskt och politiskt plan (Felski, 2008) vilket innebär att begreppet kan kopplas till frågor som rör representation av identiteter i fiktion. Begreppet *enchantment* beskriver en känslomässig effekt som kommer av den estetiska upplevelsen och svarar mot viljan att förlora sig och stanna kvar i en textvärld.

Begreppet *affekt* förstås utifrån teorier som söker utforska kroppsliga och emotionella perspektiv inom humaniora och samhällsvetenskap, enligt det som brukar kallas den *affektiva vändningen* (Leys, 2011; Moi, 2017; Sedgwick, 2003). Fandom betraktas som en affektiv gemenskap, där meningsskapande, tolkning och förståelse utgår från intensiva känslor som fansen delar, där de iscensätter en affektiv hermeneutik, det vill säga olika sätt att använda känslor för att nå kunskap (Wilson, 2016). Det här perspektivet erbjuder ett fruktbart sätt att ringa in det gymnasieeleverna säger om känslomässiga engagemang i förhållande till sina fanfictionpraktiker. Även begreppen affektiv respektive kritisk läsning (Conrad & Hawley, 2021) blir användbara för att ifrågasätta uppdelningar mellan olika typer av läsarter. Conrad och Hawley hävdar nämligen att dessa båda inte nödvändigtvis måste ses som motsatta, utan att man kan vara både kritisk och analytisk utan att förkasta affekt. Affekt kan utgöra en epistemologisk position, ett värdefullt sätt att nå kunskap (Conrad & Hawley, 2021). Enligt Wilson, kan fandom ses som en arena för alternativa läsarter (2016). Hon hänvisar till Sedgwick som uppmanar till att anamma en läsart som är reparativ, det vill säga inkännande, kärleksfull och produktiv som motsats till misstänksam läsning, vanligtvis förknippad med kritisk läsning (Wilson, 2016). Affektteoretiska perspektiv bidrar med en ram för att förstå gymnasieelevernas attityder till läsning.

Forskning om fanfiction som pedagogisk resurs tillåter oss visa hur fans läsning, skrivande och analytiska kommentarer pågår inom en demokratisk, icke-hierarkisk fangemenskap, och att det är mot denna bakgrund och erfarenhet av fanfictionpraktiker som de intervjuade gymnasieeleverna diskuterar kreativa skrivuppgifter i skolan. Det finns mycket att lära från den entusiasm som finns i fandoms, och genom exponering för kloka och engagerade fantexter kan man lära sig kritiska förmågor av det slag som återfinns i fankulturen (Booth, 2015). En betydande didaktisk potential till informellt lärande möjliggörs genom prosumtion (produktion/konsumtion) av fanfiction och skrivrespons inom en fangemenskap. Olin-Scheller och Wikströms pionjärstudie inom det svenska litteraturdidaktiska fältet *Författande fans* (2010) visar på vikten av positiv respons och kollaboration i en fandom.

I denna deltagandekultur (jfr. *participatory culture*, Jenkins, 2006; 2018) möts en internationell samling fans via modern teknologi och förenas i sitt gemensamma intresse för en textvärld och kommenterar på varandras texter. Aragon och Davies (2019) beskriver vad de kallar *distribuerat mentorskap* (*distributed mentoring*) där skribenter i olika åldrar, från olika erfarenheter och geografiska platser ger varandra stöd i ett komplext, interaktivt nätverk av sofistikerade råd och informell undervisning. Responsen som där ges beskrivs med sju olika attribut (här redovisas endast två för studien relevanta attribut), med vilka unga engagerar sig i varandras texter och i lärande som möjliggörs av digital teknologi. Responser från ett stort antal kommenterande fans resulterar i att lärprocessen accelereras (*accelerates*) genom analys och diskussion, och känsloreaktioner (*affect*) väcks av det skrivna.

Studiens empiriska grund: enkät och intervju

Föreliggande artikel redovisar och diskuterar resultaten från en pilotstudie bestående av en enkät och en handfull intervjuer med gymnasieelever rörande deras läsning och skrivande av fanfiction på fritiden och i skolan. Pilotstudien använder både kvantitativ och kvalitativ metod. Resultaten utgörs av ett sjuttiototal enkätsvar och en analys av en handfull semi-strukturerade uppföljande intervjuer (utförda maj–juni 2021). Både enkäten och intervjuerna hade ett tudelat undersökningsfokus – fanfictionpraktiker på fritiden respektive i skolan.

Enkätstudien undersöker om gymnasieelever läser och skriver fanfiction på fritiden samt deras syn på användning av fanfiction i ett skolsammanhang. Enkäten skapades i Google forms som genererade statistik utifrån svaren på de totalt 21 frågorna. En länk till enkäten delades ut via verksamma lärare och eleverna besvarade denna inom stipulerad tid. I sista enkätfrågan kunde de tillfrågade anmäla intresse för att delta i vår uppföljande intervju.

Enkäten efterfrågade i 16 flervalfrågor och 5 fritextsvar gymnasieelevernas läs- och skrivaktiviteter, dels beträffande ”berättelser” i allmänhet, dels fanfiction i synnerhet. Frågorna belyste deras engagemang i läs- och skrivaktiviteter både i skolan och på fritiden, och vad de elever som har träffat på fanfiction i skolan

tycker att fanfiction skulle kunna bidra med i undervisningen. I fritextsvaren kunde deltagarna utveckla svar som inte riktigt täcktes av flervalsfrågorna.

De fyra gymnasieungdomar som i enkätstudien anmält intresse av att delta i intervjustudien kontaktades. Individuella intervjuer genomfördes med stöd av en intervjuguide (Bryman, 2018) som fokuserade på känslor i förhållande till läsande och skrivande av fanfiction. Varje intervju spelades in i Zoom och tog drygt en timme. De inspelade intervjuerna gick noggrant igenom och transkriberades, varefter de bearbetades enligt tematisk analysmodell (Bryman, 2018).

Intervjuguiden hade fem ingångar, varav den första fokuserade gymnasieelevernas generella erfarenheter av att läsa och skriva fanfiction. Den andra handlade specifikt om deras läsning och ifall de diskuterade denna med andra personer. Tredje ingången behandlade samma aspekter fast med fokus på skrivande. Den fjärde ingången berörde känslor samt vad de ville utforska med sitt läsande och skrivande av fanfiction. Den femte och sista ingången berörde deras erfarenhet av fanfiction i skolan. Avslutningsvis gavs eleverna några frågor om bedömning och kreativitet samt om vilka för- och nackdelar de bedömde att fanfiction skulle kunna ha i skolan. Avslutningsvis ombads de önska en uppgift som inbegrep fanfiction som de ansåg skulle kunna vara givande i skolan.

Intervjustudien redovisas med fingerade namn för att garantera gymnasieelevernas anonymitet. Initialt informerades de om att de närhelst kunde avbryta deltagandet i studien, hur vi avsåg att använda materialet, och att detta skulle ske endast i forskningssyfte. Samtliga gav sitt medgivande i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017).

Fanfiction som praktik på fritiden och i skolan: enkätsvar

Enkäten visar att läsning av fanfiction på fritiden är en återkommande aktivitet för cirka 45% av de tillfrågade gymnasieeleverna. Av dessa läser strax över 20% fanfiction varje dag och 25% flera gånger i veckan. Vad gäller skrivande av fanfiction ägnar sig knappt 10% åt detta på sin fritid. I båda fallen rör det sig om en aktivitet som etablerats under låg-, mellan- och högstadietiden.

Utifrån enkäten kan vi se att både läsande och skrivande av fanfiction är en kreativ och lustdriven praktik som, i linje med Jenkins (2013) *emotional intensification* och *refocalisation*, förklaras med att man vill stanna kvar i textvärlden för att lära känna karaktärerna bättre och utforska deras inbördes relationer alternativt för att se och utforska andra relationer än de som representeras i kanon. Ett ytterligare skäl är att man vill prata om textvärlden med andra fans (jfr. *fan communities*, Jenkins, 2013).

När fokus skiftas från gymnasieelevernas fritid till skolan svarar 15% att de har kommit i kontakt med fanfiction i skolan medan strax över 50% svarar nej. Samtidigt visar enkäten på en osäkerhet då strax över 30% svarar att de inte vet om de har arbetat med fanfiction i skolan.

På frågan om fanfiction skulle kunna användas i skolan svarade ungefär en fjärdedel att det skulle kunna locka till läsning och skrivande. Fanfictions funktion för att främja läsande och skrivande konkretiseras av några deltagare som i fritextsvar lyfter fram hur skrivande utifrån fanfiction ger möjlighet att utveckla sitt skönlitterära skrivande på andra sätt än i en gängse skoluppgift och hur läsande av fanfiction kan uppmuntra till kreativt och kritiskt tänkande samt ge bättre förståelse för originaltexten. Eleverna skriver i fritextsvaren att fanfiction ”kan vara ett sätt att lära sig utveckla karaktärer eller event”, att fanfiction ”uppmuntrar till kreativt tänkande”, ”kan hjälpa en att förstå hur andra tolka [*sic*] originaltexten [*sic*], vilket kan hjälpa vid analys av verket” och att fanfiction ”kan ge andras perspektiv på originaltexten [*sic*], och ett sätt känna sympati för karaktärer eller handlingar som annars känns orimliga”. Elevernas svar pekar på hur fanfiction utgör och uppmuntrar till kritiskt engagemang med kanon (Jenkins, 2013) och därigenom kan tjäna som resurs i deras byggande av föreställningsvärldar (Langer, 2011).

Gymnasieelevernas tankar om sina fanfictionpraktiker: intervjuer

Analysen av intervjusvaren visade att gymnasieelevernas fanfictionpraktiker är känslomässigt styrda. Fem huvudsakliga spår kan skönjas i svaren angående fanfiction som aktivitet.

Läsa fanfiction för att förstå kanon och skriva för att ge alternativa tolkningar av kanon

Det första spåret i intervjumaterialet handlar om hur läsande och skrivande av fanfiction kan bidra till utökad förståelse av kanon. Läsning av fanfiction kan enligt de intervjuade gymnasieeleverna erbjuda olika perspektiv på kanon vilket i sin tur kan ha en inverkan på tolkning och förståelse. För en av eleverna utgör just möjligheten till olika perspektiv en grund för läsning av fanfiction. Fanny berättar hur hon ”vill [...] se olika perspektiv när [hon] läser”. Denna intention med läsning som aktivitet möjliggörs av fanfiction som praktik. För Elin utgör fanfiction ett forum där hon dels blir medveten om andras tolkningar, dels får bekräftelse för den egna: ”jag vill veta hur andra har tolkat” och ”jag vill hitta någon typ av [...] validation [...] av att andra ser saker som jag såg”. I Elins fall handlar det även om att söka upp fanfics som utforskar eller utvidgar aspekter, i synnerhet gällande relationer, som hon själv har identifierat som latent i kanon men som kanske inte behandlats av författaren (jfr. Jenkins, 2013). Sebastian beskriver en process där han går mellan kanon och fanfictiontexter och låter dem växelvis belysa varandra. Denna process kan enligt följande utsaga ses bidra till bättre förståelse av kanon, en viss fanfic, men även synliggöra den egna förståelsen och tolkningen: ”om det finns nånting som jag liksom såhär antingen inte förstod eller nånting som liksom såhär men jag tolkade inte det här i kanon på samma sätt som den här fanfictionförfattaren gjorde och sen så läser jag mer utav kanon och börjar förstå mer utav vad den fanfictionförfattaren pratade om så händer det att jag kommer tillbaka till de texterna också. Bara för att liksom jamen nu har jag en bättre förståelse, nu kanske jag tycker bättre om den här fanfiction[en]” (Sebastian). Gymnasieelevernas utsagor och den tolkningsprocess som Sebastian konkretiserar här kan ses i ljuset av Langers (2011) byggande av föreställningsvärldar för utökad textförståelse: en process som inbegriper att kliva in i och ut från en text och låta andra texter bidra med perspektiv.

I likhet med läsning kan skrivande av fanfiction bidra till utökad förståelse. Där läsning av andras fanfiction kan ge bekräftelse för den egna tolkningen kan skrivande av fanfiction tjäna ett liknande syfte. Här är det återigen Elin som berättar att ”så söker

jag ibland lite bekräftelse när jag skriver [...] att okej då är jag inte ensam med den här åsikten”. Skrivandet av fanfiction kan också fungera för att utforska motiv för exempelvis en karaktärs handlande eller för att utforska svar som inte ges i kanon, i syfte att nå fördjupad förståelse. Fanny berättar hur hon i skrivandet av en fanfic sökte utröna en karaktärs ”back-story” ”för att förstå honom som en karaktär”, vilket visar hur hon tillämpar en etablerad strategi för fanfictionskrivande.

Alternativa relationer och igenkänning för icke-normativa identiteter

Det andra spåret i intervjumaterialet rör förmågan hos fanfiction att presentera alternativa läsningar av karaktärer och deras inbördes relationer. Just utforskandet av relationer är något alla fyra deltagare återkommer till som ett centralt motiv för både läsande av fanfiction och det egna skrivandet. Här erbjuder fanfiction, i linje med Jenkins (2013), en möjlighet att gå bortom kanon för att utforska och vidareutveckla karaktärer genom att pröva olika perspektiv, roller eller situationer till exempel genom att byta ut en karaktär mot en annan (Fanny) eller att ge en karaktär en annan roll (Anna). Med Elins ord är fanfiction en plats där man kan ”utforska de här spåren som jag tycker att författaren borde ha tagit”.

Fanfiction möjliggör i detta sammanhang utforskande av exempelvis queera identiteter och andra underrepresenterade uttryck som har med sexualitet att göra, och som deltagarna saknar i kanon, det vill säga den källtext som fansen samlas kring, oavsett om den är en tryckt text eller tar sig uttryck i andra medieformat. Fanfiction korrigerar sålunda en brist genom att kritiskt och kreativt bemöta den. Elin lyfter hur fanfictions representationer av homosexuella relationer kan bemöta luckor i det ”officiella verket”, där dessa förblir outforskade, såväl som kompensera annan media där homosexuella relationer ”inte får så mycket plats”. Ett liknande resonemang förs av Sebastian som även lyfter fanfictions potential för ”mer representation i [text]världen” och för möjligheten till identifikation, det vill säga att se sin egen erfarenhet och identitet – ”sig själv” – representerad som drivkrafter för det egna

läsandet och skrivandet av fanfiction. Den funktion hos fanfiction som Elin och Sebastian här pekar på kan kopplas både till Felskis (2008) begrepp *recognition*, möjlighet till igenkänning som motiv för läsning, och Wilsons (2016) ståndpunkt att fanfiction har en särskild ställning för marginaliserade grupper vars historia måste läsas mellan raderna. Fanfiction fyller här en viktig demokratisk roll genom att erbjuda möjlighet till *recognition* vilket nekas i kanon, det vill säga ursprungstexten.

Kreativitet och bedömning

Det tredje spåret i intervjumaterialet lägger tonvikten på det kreativa som gymnasieeleverna saknar i skolan, där kopplingar görs till andra skapande aktiviteter och ämnen som musik. Kreativitet lyfts över lag av eleverna som något som tillför mervärde och lärande över ämnesgränserna och det värdesätts både för omväxlingens skull och för att pröva intellektuell frihet. Fanfictions kreativa möjligheter ses som oändliga och eleverna efterlyser fler skapande aktiviteter i skolans språkämnar.

Fanny skriver för att ”inte [...] få stopp på [s]in kreativitet” som hon beskriver som ett flöde och Anna upplever ”lycka och glädje” när hon skriver fanfiction. Detta anknyter till Aragon och Davies (2019) som menar att affekt väcks när unga engagerar sig i fantexter. Eleverna betonar att variation i undervisningen skulle göra den mindre långtråkig. Anna menar att skolarbetet blev ”till slut tjatigt” eftersom hon på gymnasiet inte fick en enda kreativ skrivuppgift, och säger att ”[i]bland vill man skriva om något ut-
anför ramarna”. Anna efterlyser kreativt skrivande som variation, och som på ett positivt sätt skulle kunna influera andra texter i alla ämnen som också skrivs i skolan. Att envetet traggla grammatik och meningsbyggnad i språkämnarna upplevs vara otillräckligt och enformigt: eleverna ser värdet i att utmanas att formulera sig själva i text. Anna betonar att hon vill ”komma på en egen tanke eller så”, och Sebastian anser att det är oerhört viktigt att få ”uttrycka det man tänker” på ”ett konstruktivt sätt... Och [det är] nånting som vi tyvärr lär oss ganska lite av i skolan.” Han jämför språk med musik: ”det är ju samma sak med musiken där har vi lärt oss [...] ackorden och [...] musikhistorien, men vi har ju inte

lärt oss hur man kan uttrycka sig via musik. Asså musiken kan uttrycka känslor. Och vi har lärt oss ganska lite utav det i engelskan och svenskan också.” Eleverna efterlyser utrymme i skolan för kritiskt kreativt tänkande, vilket kan kopplas till Booth (2015) som menar att om man genom engagerade fanpraktiker kan lära sig ett kritiskt betraktelsesätt så kan detta vara början till ett kritiskt tänkande som kan sträcka sig utanför skolan och efter avslutad utbildning där hegemonisk kultur kan granskas och värderas.

Parallellt med gymnasieelevernas nyfikenhet på kreativa arbetsformer i skolan så finns hos två av fyra en oro för lärares bedömning. Sebastian värdesätter lärares feedback på ett annat sätt än kompisars, eftersom den ofta motiveras med skrivregler och fokuserar mer specifikt på vad ”man ska tänka på nästa gång man skriver”. Anna anser att det skulle fungera bra att använda fanfiction i skolan som ”ett extra alternativ till läsande”, men känner sig tveksam till att skriva fanfiction i skolan. Det finns en risk, menar hon, med att skrivande i skolan förgiftas med måsten och tvång, och om kreativiteten inte sammanfaller med schemats deadlines, så kan känslorna av lycka och glädje som finns i hennes fritidsskrivande förloras. Ett dåligt betyg riskerar att reducera hennes tidigare skrivglädje till frågan om hennes text är ”bra eller [...] dålig” och det skulle sänka hennes motivation.

På frågan om hur bedömning av kreativt skrivande kunde gå till, anser Elin att vissa språkliga regler ska uppmärksammas. Så länge det är möjligt att ha en öppen diskussion där elever och lärare deltar, och så länge skribenten kan förklara, motivera och diskutera valen som görs, och så länge som eleven upplever ett värde av skrivandet, så ska det också vara tillåtet att bryta vissa regler: hon efterlyser ett mått av kreativ frihet. Någonstans här bör betygsättningen ta sin början, menar hon. Den bör innefatta en självvärdering av det skrivna, de egna diskussionsbidragen och en reflektion över vad som kunde förbättras eller inte. På detta sätt kan bedömningen beröra processen mer än produkten. Arbets sättet kan liknas med vad fans gör när de analyserar, diskuterar och kommenterar varandras texter, en praktik som Aragon och Davies (2019) föreslår accelererar lärprocessen. Elin ifrågasätter även lärares personliga tyckande i bedömningen av slutprodukten och föreslår att de kanske inte ska bedöma det kreativa

innehållet. Detta sammanfaller med Booth (2015) som menar att utbildning ska skola granskande fans, och inte lära ut värderingar eller vilka texter som är bra eller dåliga. Snarare ska fokus vara att lära ut konstruktiva former av fanpraktiker där man uppmuntras att engagera sig personligen och samhälleligt genom individuella kommentarer och reaktioner till varandra på respektfulla och produktiva sätt.

Olika affektiva funktioner i läsandet respektive skrivandet

Det fjärde spåret belyser gymnasieelevernas affektiva engagemang i läsande och skrivande av fanfiction. Dessa kreativa aktiviteter tjänar såväl känslomässig rening (katharsis) som tröst och återhämtning. Fanfictionpraktiker fungerar alltså som ett sätt att bearbeta känslor och erfarenheter och kontrollera sitt mående. Aragon och Davies (2019) framhåller affekt som ett attribut som fans använder när de engagerar sig i varandras fanfictiontexter vilket generellt synliggörs i detta avsnitt.

Läsningen av fanfiction lugnar och motverkar stress (Elin), eller hjälper en ”att slappna av” (Anna). Det upplevs även som en flykt från vardagen (Elin), eller ”eskapism”: ”Det är en bra paus från verkligheten. Det är så annorlunda från hur man lever själv, och då blir jag väldigt engagerad i hur det ska gå” (Fanny). Anna gör liknande kopplingar: ”Det ger mig typ så mycket glädje att kunna fly lite från världen och att man lever sig in i en annan värld som annars inte skulle vara möjlig” (Anna). Likt vid omläsning känns det tryggt att läsa fanfiction i stället för att möta en helt ny fiktionvärld (Elin). ”Det kan ibland vara jobbigt att öppna upp sig för att lära känna dem [nya karaktärer]”, menar Anna.

Fanfictionläsande tillåter ibland att känslor av frustration som man kan uppleva efter att ha tagit del av kanon delas. Sebastian nämner exempelvis den ilska mot författaren han känner när berättelsen inte uppmärksammar queerhet. Han menar att ”som queerperson är det svårt att hitta representation för sig själv i traditionell media men det är väldigt lätt att hitta i fanfiction” (Sebastian). Otillfredsställelse kan även bero på icke trovärdig brist på känslouttryck hos karaktärerna i kanon. Elin identifierar

”väldigt emotionella delar av officiella verk som [hon] tycker att karaktärerna gick vidare från alldeles för enkelt”. Då vill hon läsa fanfiction som adresserar detta och ger karaktärerna mer djup (jfr. *emotional intensification*, Jenkins, 2013).

Läsning av fanfiction kan också fungera som självbelöning. Positiva känslor som läsning genererar ger Anna ny energi under läsläsningsspassen. Efter en stunds fanfictionläsning ”kan jag fokusera på plagget och så belönar jag mig själv sedan genom att fortsätta läsa.” Hon håller energinivån uppe med regelbundna lästunder som hon ser fram emot under studiepassen. Hon maximerar dessutom energin som är möjlig att hämta in, genom att välja ett välkänt fanfictionuniversum, eftersom det är mer energibesparande att läsa en berättelse som utspelar sig i ett känt universum befolkat med välbekanta karaktärer, än att sätta sig in i ett nytt.

Läsningen styrs även av gymnasieelevernas eget känslotillstånd. Fanny läser när hon mår dåligt eller är ledsen, för att ”bli glad igen”. När Elin är nere vill hon helst läsa positiva berättelser för att hon vill ”någonstans ha lite tröst i alla fall”, därför att ”verket kan nånstars hämta upp” henne, och förbättra hennes mående. Det blir ett sätt för henne att ”kontrollera [s]ina känslor” (Elin). Känslotillståndet kan vara en konsekvens av händelser i kanon, som när Sebastian ”sörjer en karaktärs död”. Då läser han för att bearbeta sina känslor, skjuter upp tidpunkten för acceptans då han kan gå vidare. Sebastian understryker att han gärna läser fanfiction ”när [han] inte mår jättebra [...] när [han] behöver nånting för att liksom såhär få upp [s]ig lite granna” eller också för att stilla sin vetgirighet: ”jag är ju väldigt nyfiken och sitter och gräver i saker hela tiden” (Sebastian).

Skrivandet av fanfiction kan också förklaras på känslomässig grund. Fanny uppskattar det udda och skriver om en karaktär för att skapa förståelse, för att inte andra fans ska se ”honom som ett monster” (Fanny). Precis som Wilson påpekar kan skrivandet av en karaktärs bakgrundshistoria skapa empati för och närhet till honom eller henne (Wilson, 2016) vilket också återfinns hos Jenkins (2013). Sebastian ”skriver det [han] vill se”. Tillsammans med vänner ägnar han sig åt världsbyggande skrivande för att förbättra spelupplevelsen av *Dungeons and Dragons*. Han drivs av nyfikenhet och skaparlust och vill ge de andra spelarna ett

helt universum. Sebastian ”skriver mer när [han] mår bra”. Även Fanny förknippar skrivandet av fanfiction med perioder av välmående och preciserar: ”Jag måste ju vara i ett mood, för att jag ska kunna börja skriva och för att fortsätta”. Enligt Anna kan den känsla man har fortplanta sig i texten: ”jag vill ofta att känslan jag skriver är autentisk så att man verkligen får den känslan jag skriver, så därför vill jag själv känna den känslan. Om jag vill skriva något ledset så skriver jag när jag är ledsen, och vill jag att det ska vara en glad känsla så skriver jag när jag är glad. Texten blir mer levande, och den blir inte lika platt” (Anna). Detta överensstämmer med det Fanny säger: ”jag tycker att det blir ett djup till berättelsen att allt inte går perfekt hela tiden. Då har man lite så här, kanske inte trauman, men sorgliga ämnen att ta upp så att karaktärerna känns verkliga”. Elin framhåller att hon skriver sådant som hon inte alls vill läsa därför att hon vill utforska det känslomässigt tunga, med ett terapeutiskt syfte.

Fanfiction i undervisningen

I intervjuerna uppmanades gymnasieeleverna att redogöra för egna erfarenheter av fanfiction i skolan men även att föreställa sig hur fanfiction kunde användas i undervisningen, vilket utgör det femte och sista spåret i materialet. Deras tankar och förslag redovisas nedan. Avsikten är inte att granska värdet eller genomförbarheten av deras uppslag, utan att understryka den potential som tillskrivs fanfiction.

Fanny har ibland på eget initiativ tagit inspiration från och skrivit fanfiction i skolan. Hon ser fanfictionläsande och fanfictionskrivande som en lösning på bekymret med bristande fantasiförmåga hos vissa elever, som har svårt ”att komma på egna berättelser utifrån ingenting”. Hon understryker även nöjesaspekten i läsandet av fanfiction och den fördjupade förståelse av det universum man möter. Hon förespråkar frihet och kreativitet i utforskandet av exempelvis en filmscen där eleven uppmanas att skriva vad hen ser och känner. Det skulle kunna vara ett projekt i slutet av ett arbete med grammatik – Fanny nämner verb, adjektiv och meningsbyggnad – där eleven får visa sin förmåga att omsätta skrivregler i text. Hon framhåller nyttan av att kunna skriva bra texter och att fanfiction kan bidra till ett ökat skrivintresse.

Även Sebastian har skrivit fanfiction i skolan, och menar att i stället för elevens fantasi bedöms då dennes skrivförmåga. Skrivandet av fanfiction avgränsar även innehållet i texten: ”om jag skriver fanfiction så kan jag fokusera mer på det jag vill skriva om då kan jag få mer konstruktiv kritik på det i stället för att sluta försöka göra en hel värld på en kvart.” I skolan har han däremot aldrig fått läsa, se film och läsa fanfiction sammanhållet för att förstå världen bättre. De har läst exempelvis noveller och diskuterat ”hur författarna har använt novellerna för att uttrycka sig på olika sätt”. I anslutning till ett sådant arbete föreslår Sebastian att eleverna skulle få ”träna att uttrycka sina känslor genom kreativt skrivande”, som fanfiction. Sebastian lyfter även etiska frågor, som om lärare har rätt att använda en fanfictionförfattares text utan medgivande. Han varnar även för att låta elever kommentera på olika plattformar, då de kan sprida onödiga elakheter.

Anna förespråkar läsande av fanfiction i skolan, men inte skrivande, då njutningen och det glädjefyllda skulle tas ut av tvånget. Hon understryker det skiftande utbudet av fandoms och därav vikten att välja något som bygger på original man känner till, alternativt lyfter frågor som intresserar en. Läraren har då en guidande roll, som för att bistå elever i val av skönlitteratur i traditionellt format. Hon etablerar dessutom en kvalitetsdistinktion – vissa fanfics är bättre än vissa böcker som lästs i skolan. Arbete med fanfiction skulle sålunda kunna föda diskussioner om värdeindikatorer – vad värderas högt av elever och lärare – men även om skolan som smakbildare och skönlitteraturens plats och funktion i samhället.

I gymnasieskolans arbete med skönlitteratur lyfter Elin den tolkande verksamheten eleverna ska tillägna sig. Hon konstaterar att skolan ägnar sig åt ”hur man tolkar olika verk, analys av olika verk” och att inte se hur ”en fan community har [...] svarat på ett speciellt verk” är att bortse ”från en jätteöppen och tillgänglig källa till allt det här som man ska utforska i skolan”. Detta knyter tydligt an till Jenkins (2013) syn på fandoms som plattformar för teori och kritik samt Wilsons tanke om att fanfiction kan läsas i en vidare kontext som exempel på receptionen av ett verk. Hon menar att fanfiction är ett exempel på affektiv reception, det vill säga att mottagandet av texten organiseras runt de känslor den väcker (Wilson, 2016). Elin understryker fanfiction som en textuell källa

till läsningar att inspireras av för elever där de kan hitta olika interpretativa mönster. Det undervisningsupplägg som Elin föreslår skulle genomföras som ett ”skolprojekt” som bygger på följande modell: ”börja med att läsa originalverket, sen läsa fanfiction om det, och sen kanske skriva om det, i den ordningen [...] för att diskutera [...] vad ser vi för skillnader mellan originalverk och en fanfiction till exempel [...] [och vad det säger] om vad samhället vill ha ut av litteraturen eftersom att fanfiction är just det, det är ju svaret på... på litteratur nånstans”. Fanfictions förmåga att visa skönlitteraturens samhällsrelevans, eller brist därav, framhävs av Elin, som också visar på en sammanlänkning mellan läsande och skrivande. Elin uppger att det var efter att ha svarat på vår enkät som hon tänkte: ”varför har jag inte fått del av fanfiction i skolan”? Att se hur ”mindre professionella författare skriver” skulle underlätta för elever med svagt intresse av att läsa och att skriva. Samtidigt är särskilt skrivande av fanfiction väldigt personligt – Elin säger att ”man är ju lite mer skör då kan jag känna”. Det ställer höga krav på lärarens förmåga att framföra konstruktiv kritik. Elin har erfarenhet av detta från en kurs i kreativt skrivande där bedömningen hade en mer dialogisk karaktär: läraren identifierade något i hennes text som ”tekniskt sett är fel” och hon måste förklara sig. Fokus låg mer på diskussioner, på processen, inte enbart på den färdiga produkten (jfr. Aragon & Davies, 2019).

Fanfiction och affekt som litteraturdidaktiska resurser: avslutande diskussion

Utifrån det känslomässiga engagemang som identifieras i de fanfictionpraktiker som gymnasieeleverna lyfter i intervjuerna blir det uppenbart att fanfiction kan ge upphov till en affektiv hermeneutik där läsningen tar fasta på saker man uppskattar i texter. Detta erbjuder alltså ett alternativ till en läsning utifrån misstankens hermeneutik, som i stället försöker tränga in under ytan, för att hitta underliggande mönster och betydelser. Den affektiva hermeneutiken erbjuder alltså en reparativ läsning för under ytan finns ingenting gömt (Moi, 2017; Sedgwick, 2003). Det känslomässiga engagemang som eleverna uppvisar i relation till

fanfiction skulle kunna omförhandlas så att även skönlitteraturen får samma affektiva bemötande av eleverna. Skönlitteraturen skulle därigenom kunna återerövra den funktion den verkar ha förlorat i många ungdomars liv. Genom att utnyttja de aspekter som fanfictionpraktiker verkar trigga – affekt, kreativitet och kritisk läsning – kan uppmärksamheten riktas mot ett arbetssätt som försöker närma sig affektiv och kritisk läsning. En sådan läsning vill visa på den affektiva läsningens möjligheter att frångå misstankens hermeneutik och bjuda in entusiasm i det texttolkande arbetet.

Det finns litteraturdidaktisk potential i de läsmönster som gymnasieeleverna ger exempel på: genom att läsa fanfic med andras tolkningar och perspektiv kan dessa belysa kanon, det vill säga källtexten för att förstå denna på ett nytt, och djupare plan. Att läsa för att få bekräftelse för den egna tolkningen, eller för tolkningar som anas bortom texten, är sätt genom vilka en djupare förståelse kan nås. Det finns även exempel på hur läsaren rör sig från, in i fanfiction och sedan återkommer till kanon, för att igen söka ny och vidgad förståelse i ljuset av de perspektiv som fanfiction har gett.

Även genom skrivande kan eleverna kreativt fylla luckor i händelseförlopp eller i karaktärers bakgrundshistoria för att utforska förklaringar som inte ryms, eller representeras inom kanon. Gemensamt för dem alla är sättet de närmar sig kanon, eller omformar texten: de alla är aktiva, de läser och skriver med inlevelse, och formar därmed den egna förståelsen. Deras utvidgade förståelse – eller lärande – framträder som en tydligt känslodrivnen och kreativ aktivitet.

Gymnasieeleverna upplever skrivande i skolan som enformigt och kringgärdat med regler, och fritidsskrivande som öppet, kreativt, stimulerande och karaktäriserat av skrivglädje. Dessa två kategorier ställs emot varandra och kreativ lust länkas till intellektuell frihet att formulera egna tankar och hitta sin egen röst i stället för att reproducera kunskap. De önskar mer skapande skrivande i skolan ifall produkten skulle ses som sekundär till processen, och bedömning skulle kunna göras varsamt och respektfullt. Kanske har inte bara elever utan även lärare en del att lära från fangemenskaper, där kritisk analys och kreativitet samexisterar med läs- och skrivglädje och lärande, sida vid sida.

Referenser

- Andersson, Y. (2021). *Ungar och medier 2021: En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd.
- Booth, P. J. (2015). Fandom: The Classroom of the Future. *Transformative Works and Cultures*, (19). <https://doi.org/10.3983/twc.2015.0650>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Conrad, K., & Hawley, J. (2021). Teaching Fan Fiction: Affect and Analysis. In Fan Studies Pedagogies, P. Booth and R. Yung Lee (Red.). Special issue, *Transformative Works and Cultures*, 35. <https://doi.org/10.3983/twc.2021.2087>
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Jenkins, H. (2013). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114339>
- Langer, J. A. (2011). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Leys, R. (2011). The Turn to Affect: A Critique. *Critical Inquiry*, 37(3), s. 434–472. <https://doi.org/10.1086/659353>
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017). Fiktioner och textuniversum. *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. Nationella nätverket för didaktisk inriktning. Karlstads universitet.
- Moi, T. (2017). "Nothing is Hidden". From Confusion to Clarity; or, Wittgenstein on Critique. I E.S. Anker & R. Felski (Red.), *Critique and Postcritique*, s. 31–49. Duke University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226464589.003.0009>
- Olin-Scheller, C., & Wikström, P. (2010). *Författande fans: Om fanfiction och elevers literacyutveckling* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ismq37>
- Skolverket (2024a). Ämnesplan Svenska. Skolverket.

Skolverket (2024b). Ämnesplan Kreativt skrivande på engelska. Skolverket.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wilson, A. (2016). The Role of Affect in Fan Fiction. *Transformative Works and Cultures*, 21. <https://doi.org/10.3983/twc.2016.0684>

9. *Onkel Toms stuga* på litteraturlistan? Engagerade studenter och bruket av litteraturhistorien

Åsa Arping

Varför inkludera ett alltmer kontroversiellt verk som *Onkel Toms stuga* (1852) på litteraturlistan i grundkursen i litteraturvetenskap – är det inte att be om problem? Mitt bidrag i diskussionen kring litteraturdidaktik och känslor kretsar kring föränderliga praktiker i litteraturhistorieundervisningen i kölvattnet av den affektiva vändningen. Utgångspunkten är egna erfarenheter av att diskutera Harriet Beecher Stowes bästsäljare med studenter utifrån en rak fråga: bör ett verk som detta ingå i undervisningen om 1800-talsromanen – varför, eller varför inte?

Jag slogs av att de mest kritiska kursdeltagarna, som helt förkastade romanen – antingen på grund av dess bristande estetiska kvaliteter och/eller de stereotypa skildringarna av svarta karaktärer – samtidigt visade sig vara förvånansvärt *engagerade* i själva berättelsen. De som å andra sidan var ivriga att försvara verket uppvisade en lika fast övertygelse, men här snarare om att romanens historiska betydelse i sig borde räcka för att göra den intressant även idag. Oavsett studenternas inställning utmynnade diskussionen i en provkarta på olika sätt att *använda* litteraturhistorien: för att komma närmare historiska och politiska skeenden, förstå litteraturens och läsningens betydelse i olika tider och sammanhang, eller synliggöra aktuella frågor om etik och medansvar, rasism och triggervarningar.

Genom att placera dessa argument i dialog med Rita Felskis begreppsapparat kring engagerad läsning, särskilt i *Uses of*

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Arping, Å. 2024. *Onkel Toms stuga* på litteraturlistan? Engagerade studenter och bruket av litteraturhistorien. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 179–197. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcrj>. Licens: CC BY 4.0

Literature (2008) och *Hooked: Art and Attachment* (2020), argumenterar jag i det här kapitlet för att universitetslärare bör ta fasta på de ofta starka känslor som litteratur i bästa fall väcker bland studenter; ett engagemang som i sin tur kan ge nya insikter i skönlitteraturens föränderliga funktion – såväl i utbildningssammanhang och samhällsdebatt som i människors vardag.

Mitt bidrag kretsar alltså kring föränderliga praktiker i litteraturhistorieundervisningen, med utgångspunkt i egna erfarenheter av att diskutera Harriet Beecher Stowes bästsäljare i en studentgrupp. Inlägget ingår i ett större forskningsprojekt kring mottagandet av *Onkel Toms stuga* i de nordiska länderna, från de första översättningarna 1852–53 fram tills idag¹. Hur har verket transformerats och *använts* i olika sammanhang i regionen, över tid? Vilken plats har det haft i diskussionen om skönlitteraturens samhälleliga roll i den framväxande nordiska välfärdsstaten?

Först bara en kort bakgrund kring det aktuella verket. *Uncle Tom's Cabin* skrevs av Harriet Beecher Stowe, från en tongivande familj i nordöstra USA:s intellektuella elit. Romanen publicerades först som följetong i en abolitionistisk tidning, *The National Era*, i Washington 1851–52. Strax innan följetongsversionen var färdigpublicerad utkom den också i bokform i Boston, hos förläggaren John P. Jewett & Company (Parfait, 2007). Beecher Stowe skrev berättelsen som en direkt reaktion på en ny lag, ”the Fugitive Slave Act”, som antagits av den amerikanska kongressen 1850. Den stadfäste att även nordstatare kunde straffas, i form av höga böter och sex månaders fängelse, om de bistod förrymda slavar från södern. Beecher Stowes berättelse är skriven som en direkt reaktion på den nya lagstiftningen. Den är en kollektivskildring som dels följer två slavar – den gudfruktige Tom som dras allt längre ner i slaveriets helvete i Södern, och den unga modern Eliza, som rymmer norrut för att inte tvingas att skiljas från sin lille son – dels skildrar vita plantageägare i syd och kväkarfamiljer i norr

¹ I forskargruppen ingår förutom undertecknad (PL) Alexandra Borg, docent i litteraturvetenskap vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet; Aasta Marie Bjørvand Bjørkøy, professor i nordisk litteratur vid Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo; Anne Klara Bom, docent i kulturvetenskap vid Institut for Kultur- og Sprogvidenskaber, Syddansk Universitet i Odense och Mia Österlund, docent i litteraturvetenskap vid fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo Akademi.

som hjälper förrymda slavar på väg mot friheten i Kanada, i vad som har kallats den underjordiska järnvägen. Romanen skapade en enorm debatt och sägs i förlängningen ha bidragit till det amerikanska inbördeskriget 1861–65 och till slaveriets avskaffande.

Onkel Toms stuga är en spännande historia om fångenskap, flykt och frigörelse, om grymhet, gudfruktighet och människovärde. Den använder det språkbruk om svarta som var gängse bland vita i tiden; n-ord av olika schatteringar haglar och romanens övergripande ideologi inbegriper en paternalistisk blick gentemot svarta. Vissa framställs som stapelkaraktärer, andra tecknas som barnsliga och underdåniga. Protagonisten Tom framställs som överjordiskt god och självupppoffrande. Det finns otvivelaktigt problem med den här skildringen. Men kanske kan den också lära oss en del om litteraturhistoriens konjunkturväxlingar, om mentalitetsförändringar och om språkbruk. Detta var åtminstone min tanke när jag bestämde mig för att inkludera berättelsen i min undervisning på grundkursen i litteraturvetenskap hösten 2018 och våren 2019.

Beecher Stowes historia översattes snabbt till en rad språk och blev den första amerikanska roman som sålde i en miljon exemplar (Plumb, 2020). De första nordiska översättningarna började tryckas redan i slutet av 1852 och snart utkom en rad förkortade, illustrerade utgåvor. Ett av de sammanhang där romanen verkligen har tagits i bruk, åtminstone fram till 1980- och 90-talen, är just inom undervisningen av barn och unga. Bland de senaste svenska utgåvorna finns två från 2017 – en e-bok utgiven av Anncona Media och en ljudbok från Viatone. Det här är förlag som trålar efter klassiker där upphovsrätten är fri, versioner som de återutger i ljud- och e-boksformat som bygger på äldre översättningar. Värt att notera är att den förstnämnda utgåvan inkluderar en slags triggervarning:

NOTERING: Onkel Toms stuga är översatt av Amanda Kerfstedt och denna översättning gavs ut i Sverige första gången 1900. Texten i både ursprungsromanen och denna översättning skulle idag kallas mycket ”rasistiska” i sitt språkbruk (det flitiga användandet av ordet ”nigger”) och i sin syn på afroamerikaner. Dock ska man läsa romanen med tanken att Harriet Beecher Stowe var en aktiv motståndare mot slaveriet. (textbearbetning; Peter Anneroth).²

² Se exempelvis i Libris: <https://libris.kb.se/bib/20082544?tab2=abs>.

Den korta förklaringen fångar en väsentlig del av den problematik som kringgärdar verket idag: Ingen motsäger dess historiska betydelse, men vad ska vi göra med dess provocerande språkbruk? Bör vi sluta läsa och diskutera det eller fungerar denna 1800-talets mest tryckta bok, vid sidan av Bibeln, snarare som en viktig källa, både till hur seklets litterära spridningsvägar gestaltade sig och till hur litteraturhistorien och berättelsen om den ständigt förändras?

Detta är, och har alltid varit, ett verk som väcker känslor. När jag sökt efter reaktioner från läsare på *Goodreads*, världens största webbplats för litteraturomdömen av amatörläsare, pendlar yttrandena mellan entusiasm, ointresse och direkt motvilja. Av förklarliga skäl är det framför allt amerikanska läsare som tar till orda. I ett inlägg den 11 januari 2008 ger signaturen Laura berättelsen full pott, fem stjärnor, och frågar sig varför det verk som i så hög grad påverkat amerikansk historia inte återopagas oftare och används i landets skolor³. Den 7 juni samma år ger signaturen Amanda verket en stjärna, placerar det i kategorin skräp (*crap*) och ger det korta omdömet: ”Important? Yes. Good? No.” De korta recensionerna bygger omväxlande på politiska, moraliska, estetiska, historiska och känslomässiga argument. För lärare som är mer eller mindre vana vid ett ganska ljumt intresse för äldre litteratur från studenterna erbjuder en omstridd klassiker som *Onkel Toms stuga* nya möjligheter men också utmaningar.

Romanen har alltså ett tydligt ärende: slaveriets avskaffande. Den gjorde uppenbarligen skillnad, inte bara i sitt ursprungssammanhang. Kvinnorörelsen och även delar av arbetarrörelsen runt om i Europa fångade upp emancipationsidéerna, och berättelsen ansågs länge som exemplarisk läsning just för ungdom. Dess status har fluktuerat över decennierna – omdebatterad redan från början, beskylld för att vara rasistisk, sentimental och stereotyp. Men också älskad, beundrad och återupprättad. Det råder med andra ord ingen brist på diskussionsämnen i det litteraturhistoriefokuserade klassrummet.

Kommande resonemang utgår från erfarenheter av att arbeta med Beecher Stowes skildring tillsammans med grundkursstudenter

³ Se Goodreads: [https://www.goodreads.com/book/show/46787.Uncle_Tom_s_Cabin?ac=1&from_search=true&qid=U6BWwKc7C1&rank=1%22%20\h owe | Goodreads \(hämtad 2023.01.28\).](https://www.goodreads.com/book/show/46787.Uncle_Tom_s_Cabin?ac=1&from_search=true&qid=U6BWwKc7C1&rank=1%22%20\h owe | Goodreads (hämtad 2023.01.28).)

i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet höstterminen 2018 och vårterminen 2019. Jag vill diskutera vad vi kan lära av studenters *emotionella respons* inför litterära verk, oavsett om denna respons är positiv eller negativ. Utifrån seminariediskussioner och en tillhörande skriftlig uppgift ska jag peka på några återkommande mönster. Här tar jag hjälp av Rita Felskis resonemang kring engagerad läsning.

Frågan är, hur kan vi ge plats åt studenternas olikartade och ofta kontrasterande åsikter och känslor utan att fastna i polarisering, och hur kan en omstridd klassiker som *Onkel Toms stuga* få ny relevans i ett föränderligt utbildningslandskap? Om vi börjar med en blick på detta landskap; hur ser det ut? Ämnet litteraturvetenskap befinner sig mitt i det kristillstånd som brukar tillskrivas humaniora över lag. Resan från traditionellt bildningsämne till en tydligare och ”nyttig” samhällsaktör har bara börjat, men på många håll underlättar närheten till svensklärarytbildningen. De senaste decenniernas så kallade etiska vändning inom humaniora har riktat uppmärksamheten på frågor om rättvisa och medansvar men har också, som Sven Anders Johansson påpekat i essän *Litteraturens slut*, fört med sig en ny typ av moralism, som lett till en ”upptagenhet av ondska & godhet” (Johansson 2021, s. 12).

Det nykritiskt färgade fokus på litterär kvalitet och textens autonomi som jag själv skolades in i vid 1990-talets mitt börjar minst sagt kännas avlägset. Poststrukturalismens misstro mot ”big theory”, feministiskt och postkolonialt inriktad kritik mot rådande litteraturkanon och diverse andra ”vändningar” – materiell, transmedial, transkulturell och affektiv, för att nämna några – har fundamentalt ändrat synen på vad skönlitteratur kan göra och hur vi som forskare och lärare bör handskas med den. Det tidigare idealet om kritisk distans till det litterära objektet har alltmer övergått i en övertygelse om att litteraturen fungerar *relationellt*, något inte minst Rita Felski, men även andra, har understrukt. Till detta kan läggas den succesiva övergången till ett studentcentrerat lärande, som åtminstone på svensk botten inneburit att litteraturundervisningen på universitet och högskola har närmat sig den erfarenhetsbaserade pedagogik som vann insteg i grund- och gymnasieskolan redan under 1970- och 80-talen. Hur landar *Onkel Toms stuga* i ett utbildningssammanhang bortom en

tidigare elitorienterad enhetskultur som byggde på en traditionell syn på litterär kvalitet, ett sammanhang där ett verk som detta med all säkerhet inte ens hade platsat?

Som exempel på en bästsäljare skriven av en kvinnlig 1800-talsförfattare passar den in i en kanonkritisk, läsarorienterad diskurs. Men ur ett postkolonialt och vithetskritiskt perspektiv är den betydligt svårare att försvara. Diskussionen kring olika historiska och nutida uttryck som kritiserats som rasistiska har som bekant blivit alltmer laddad. Flera uppmärksammade fall under senare år har kretsat kring rasstereotyper och användningen av n-ordet. Nyutgåvor av Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump i Söderhavet* (1948), Bengt Anderbergs *Amorina* (1999) och *Tintin i Kongo* (1931/1946) är några exempel. I januari 2019 blev Inga-Lill Aronsson, universitetslektor och docent i kulturarvsstudier i Uppsala, internutredd för trakasserier för att hon uttalat det traditionella n-ordet, detta sedan hon i en paneldebatt inom masterprogrammet i ABM (arkiv, bibliotek och museer) förklarat hur det specifika sökordet kan behöva brukas för att göra det möjligt att finna historiskt material som rör ras och rasism i olika arkiv. Bör kränkande ord avlägsnas och stereotypa bilder förbjudas, eller skulle det innebära historieförfalskning och i förlängningen ett slags censur? Bör lärare inom högre utbildning undvika situationer där det kan hetta till, eller tvärtom se det som en möjlighet? Frågorna har inga enkla svar och är starkt kontextberoende och kopplade till pedagogiska och etiska överväganden. Kanske kan ett bejakande av en affektiv ingång erbjuda en möjlig väg?

Den litteraturhistoriska delkurs 3, ”Från senrenässansen till realismen och det Moderna genombrottet”, där jag som ansvarig för några lektioner som kretsade kring realismen valde att inkludera *Onkel Toms stuga*, hade drygt 30 deltagare, av vilka cirka tre fjärdedelar var kvinnor och ungefär samma andel vita etniska svenskar. Beecher Stowes berättelse var tänkt att fungera som ett exempel på 1800-talsromanens framväxande dialog med det samtida samhället. Ett seminarium schemalades mellan en föreläsning om Flauberts *Madame Bovary* och en annan lärares efterföljande föreläsning om senromantisk poesi, som behandlade Dickinson, Melville, Baudelaire och Rimbaud.

Seminariediskussionen hade ett tredelat syfte: 1) att samla olika möjliga perspektiv utifrån vilka berättelsen skulle kunna

analyseras, 2) att skapa en medvetenhet om hur historiska verk och mottagandet av dem förändras över tid och i olika sammanhang och 3) att diskutera olika typer av litterärt värde, utifrån estetisk kvalitet, samhällelig angelägenhetsgrad eller publikgenomslag. Deltagarna var indelade i två grupper. Jag började med att låta mångfalden av möjliga perspektiv på verket bilda utgångspunkt. Studenterna hade inför lektionen ombetts att välja ut en teoretisk ingång som de stött på i tidigare delkurser, från vilken romanen skulle kunna analyseras. Deltagarna fick gå fram till tavlan och skriva upp vad de valt och ge ett kort, muntligt argument. Vi diskuterade också de många olika utgåvorna av romanen som studenterna hade hittat. Jag hade medvetet låtit dem anlita valfri edition, bara på svenska finns över hundra stycken, flertalet förkortade och bearbetade. Den här frågan ledde sedan in på medie- och bokhistoriska frågor. Hade vi ens läst, eller lyssnat på, samma berättelse?

Så närmade vi oss dagens ämne: Borde *Onkel Toms stuga* finnas med på litteraturlistan, varför eller varför inte? Förutom valfri utgåva av romanen hade studenterna fått tillgång till utdrag ur Debra Rosenthals *Uncle Tom's Cabin: A Sourcebook* (2004), som samlar några av de mest inflytelserika yttrandena om verket, från tidiga recensioner och debatter fram till aktuell forskning.

Jag uppfattade att studenterna, vare sig de var kritiska till berättelsen eller ville försvara den, var ivriga att diskutera. Nybörjarstudenter är intressanta att utgå från för den som vill undersöka beröringspunkter mellan amatörläsning och professionell litteraturvetenskap. Men de utgör långt ifrån några tomma ark. Förutom personlig erfarenhet och smakpreferenser påverkas deras litteratursyn av tidigare läsning, av den roll litteraturen haft i det utbildningssystem de tidigare ingått i, av de ramar och mål som satts upp kring delkurs och tentamen, och självfallet också av aktuell samhällsdebatt, kring som i det här fallet exempelvis flyktingfrågan, rasism, triggervarningar och så kallad cancel- eller utfrysningsskultur.

Majoriteten av kursdeltagarna deklarerade att *Onkel Toms stuga* mycket väl kunde läsas och diskuteras i seminarierummet, men några menade att den behövde någon typ av varnande förklaring och att den eventuellt inte borde vara tillgänglig för barn. Det senare är särskilt intressant med tanke på att det framför allt är barn och unga som romanen historiskt har brukat marknadsföras

för. Flera studenter menade dock att deltagare i en universitetsutbildning borde ha tillräckliga kritiska verktyg för att kunna hantera berättelsen. Här blev det tydligt hur kritiskt tänkande inom högre utbildning inte bara har en tendens att *naturaliseras*, för att tala med Rita Felski, utan att det också gärna ses som ett slags *garanti* för ett rimligt resultat, i enlighet med den liberalhumanistiska syn som genomsyrar universitet och högskola i större delen av västvärlden (Felski, 2008).

Jag slogs av hur flera av deltagarna som uppenbarligen var starkt kritiska till *Onkel Toms stuga* samtidigt verkade dras in i själva historien. De var känslomässigt engagerade, eller vad vi med Felski kan kalla *attached*, eller rent av *hooked*, just på det komplicerade sätt som hon lyfter fram, där engagemanget inte är detsamma som okritisk beundran, utan tvärtom ofta rymmer ambivalens, oro och upprördhet (Felski 2020, s. ix). Men jag kunde också se prov på det skeptiska *defaultläget* som Felski ofta återkommer till – den negativa grundhållning som många litteraturvetare har kommit att uppfatta som vad det egentligen innebär att vara kritisk (Felski 2008, 2015, 2020). Förutom att förkasta romanen som sådan, främst för dess rasism, tenderade en del att även stämpla andra kursdeltagares mer positiva tolkningar som ”okritiska”, oreflekterade eller okunniga.

Bland de kritiska i negativ mening var det några som ville bannlysa verket helt och hållet, på grund av dess provokativa innehåll och rasistiska språkbruk. Dessa studenter sade sig inte känna sig förolämpade för egen del, men ville skydda andra. Här fanns alltså ett drag av vad jag skulle vilja kalla *ställföreträdande indignation*. Den hade i och för sig ett gott uppsåt, att skona icke-vita personer från obehaget att behöva läsa om ett beteende som åtminstone invånare i Sverige ofta antas ha lämnat bakom sig för länge sedan. Men att en sådan position kan ha sina problem blev tydligt i diskussionen när en svart student lät meddela att hen inte blev särskilt upprörd över romanens stereotypa skildringar av svarta karaktärer, eftersom hen sade sig stöta på liknande fördomar i stort sett dagligen.

Diskussionen om *Onkel Toms stuga* synliggjorde drag av vad Tobias Hübinette och Catrin Lundström har kallat *vit melankoli*. Forskarna framhåller att den starka tradition av antirasism, solidaritet med tredje världen och självutnämnd ”färgbildhet” som

under flera decennier präglade svensk offentlig debatt har gjort det omöjligt att erkänna den strukturella rasism som fortsatt att prägla det alltmer mångkulturella och mångrasifierade Sverige (Hübinette & Lundström, 2020). Studenternas argumentation rymde också estetiska inslag. Några deltagare hävdade att Beecher Stowes roman var kvalitetsmässigt undermålig och att dess status som bästsäljare snarare var misskrediterande. Dess sentimentala och religiösa drag medförde att den inte levde upp till samma standard som kanoniska verk som behandlats tidigare under kursen, som Gustave Flauberts *Madame Bovary*.

I studien *Varför läsa litteratur: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* hävdar Magnus Persson att myten om ”den goda litteraturen” har en lång historia i svensk litteraturpedagogikdiskussion (Persson, 2007, se även Persson, 2012). Spår av den märks fortfarande. Även i seminariebehandlingen av *Onkel Toms stuga* verkade det finnas förväntningar på att delkursen skulle tillhandahålla *etiskt* och *estetiskt* ”god” litteratur, även om det rådde delade meningar om vad detta egentligen innebar och utifrån vilka premisser frågan skulle avgöras. Här fanns uppenbarligen någonting outtalat. Inga sådana mål syns för övrigt i den litteraturvetenskapliga grundkursens kursplan i Göteborg, vilken snarare betonar mediehistoriska och kanonkritiska perspektiv. Det här glappet mellan olika förväntningar och utgångspunkter borde vi onekligen uppmärksamma mer. Även om flertalet kursdeltagare var eniga om att romanens sätt att skildra ”ras” är problematiskt, försökte några samtidigt problematisera genom att hävda att den typ av rasism som präglar skildringen är att betrakta som tidstypisk och att Beecher Stowes främsta syfte var att väcka opinion bland vita nordstatsbor, inte minst kvinnor.

Jag kunde också urskilja något av en generationsklyfta i gruppen. Flera av de äldre studenterna hade läst *Onkel Toms stuga* tidigare, under skoltiden. Dessa kursdeltagare var i allmänhet mer positivt inställda, och mer ivriga att försvara verkets plats i kursen. Deras argument vilade tungt på berättelsens *historiska betydelse*. De yngre hade med få undantag inte haft någon tidigare kontakt med Beecher Stowes skildring, och kan till viss del sägas vara formade av ett annat utbildningsparadigm och därmed också en annan litteratursyn. Samtidigt är det svårt att generalisera, inte

minst med tanke på hur olika undervisningen i ämnet svenska på gymnasieskolan bedrivs numer.

För en majoritet av studenterna innebar romanens dåtida popularitet och politiska genomslag i sig skäl nog att inkludera den i litteraturlistan. Argumentet är inte helt taget ur luften, utan ligger nära en av läroplanens beskrivningar av det centrala innehållet i Svenska 2 i gymnasieskolan, som en del deltagare eventuellt formats av: ”Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, det vill säga hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen” (Skolverket 2012, s. 6).

Här betonas alltså *relationen* mellan litteratur och samhälle, vilket ligger i linje med den generella rörelsen bort från det autonoma textbegrepp som jag nämnde tidigare. Även om litteraturens demokratiska uppdrag som var så starkt vid 2000-talets början efter hand har tonats ner i grundskolans och gymnasiets styrdokument, går det fortfarande att urskilja en viss slitning i den dubbla uppgiften att å ena sidan *bilda* och å den andra *fostra goda medborgare*. Gustav Borsgård aktualiserar i sin avhandling *Litteraturens mått* skiftet i svensk utbildning sedan det progressiva 1970-talet med Pedagogiska gruppen i centrum – från ett fokus på den så kallade ”stora” demokratin till den ”lilla” – det vill säga från en upptagenhet vid maktstrukturer på samhällelig nivå till en mer individualistisk och entreprenöriell ingång (Borsgård 2021, s. 27, se även Englund 1999, s. 31). Samma skifte märks över hela Europa, och syns bland annat i OECD:s PISA-mätningar.

Det intressanta med exemplet *Onkel Toms stuga* i sammanhanget är hur berättelsen aktiverar konkurrerande tolkningar av demokratibegreppet. Utifrån en tidigare tradition, präglad av den stora demokratin, blir romanen föredömlig för hur den utmanar en orättfärdig historisk struktur – slaveriet. Men utifrån den lilla demokratin värdegrundsbetonade, individualistiska, identitetspolitiska och samtidsfokuserade diskurs hamnar tonvikten i högre grad på romanens problematiska sidor. Kanske kan det här skiftet i viss mån förklara varför en del nybörjarstudenter blir mer upprörda över förekomsten av *n*-ordet i Beecher Stowes berättelse, än av de brutala och grymma handlingar mot förslavade människor som den uppenbarligen vänder sig emot. Sven Anders

Johansson beskriver en problematik kring att hantera kontroversiella texter bland lärarstudenter han mött: ”Det är nästan som att litteraturen förväntas kompensera för den sexism, rasism och klimatkris som är en realitet utanför fiktionen” (Johansson 2021, s. 11). Att spår av båda demokratitraditionerna märks i studenternas argumentation handlar nog både om att dessa är verksamma parallellt i utbildningssystemet och att svensk högre utbildning är så pass åldersvarierad. Borsgård tycker sig också se kontrasterande perspektiv i styrdokumentet mellan harmoni och konflikt:

Framställs samhället [...] som en rättvis och förnuftig ordning – som något det är värt att bevara, försvara och slå vakt om – och som subjektet därför har att skolas in i och anpassa sig efter? Eller [...] som präglad av orättvisor, svårlösliga konflikter och motstridiga intressen, som subjektet kan eller bör förändra? (2021, s. 29)

Den här typen av polariserande tankesätt genomsyrar numer en stor del av samhällsdebatten och har förstärkts i takt med att diskussioner i brännande ämnen i all högre grad förs på sociala medier. Polarisering handlar som bekant inte bara om kontroversiella frågor i sig utan om hur vi lär oss att hantera dem. Att utgå just från *Onkel Toms stuga* visade sig alltså öppna för många olika ingångar till ett litteraturhistoriskt material och dess plats i en samhällskontext, vilket i sig är ett intressant resultat. Jag fick intrycket att studenterna, oavsett deras individuella ståndpunkt i sakfrågan, lämnade lektionerna med en känsla av att litteraturen verkligen kan spela roll.

Baksidan av engagemanget var möjligen att några av de mest högljudda deltagarna tenderade att dominera seminariediskussionen, och att den muntliga delen därför blev mer konfliktsökande än vad jag hade önskat. Jag kunde också se att vissa studenter förväntade sig att jag som lärare skulle peka ut den ”rätta” vägen för debatten, i betydelsen ge den ena eller andra åsikten mitt stöd. I den meningen fick ett par av de gruppvisa seminariediskussionerna något oförlöst över sig. Utan varken tydlig estetisk eller etisk kompass kände sig några av kursdeltagarna lite vilsna. Möjligen fick målet – en engagerad diskussion kring ett litteraturhistoriskt viktigt verk – ett lite för stort egenvärde.

I ett försök att få studenterna att renodla sina argument och för att få möjlighet att dokumentera dessa, beslutade jag tillsammans med kursansvarig att kursdeltagarna våren 2019 skulle få behandla seminariefrågan även i form av en skriftlig övning⁴. Den var obligatorisk men inte betygsatt, vilket studenterna informerades om i förväg. Kursdeltagarna fick i uppgift att diskutera för och emot *Onkel Toms stuga* på litteraturlistan med hjälp av en klassisk retorisk argumentationsmodell. Studenterna ombads att strukturera sina argument genom att börja med ett kort yttrande över vald ståndpunkt (*propositio*), följt av en utökad motivering (*confirmatio*), i sin tur följt av ett motargument (*refutatio*) och en slutsats (*peroratio*). Motargumentet tvingade studenterna att sätta sig in i en tänkt opponents åsikter.

Av de 28 studenter som genomförde uppgiften argumenterade åtta mot att inkludera *Onkel Toms stuga* på litteraturlistan, medan 20 sade sig vara för. Det intressanta med resultatet var hur argumenten för och emot tenderade att spegla varandra (se Bilaga 2). I motargumentet erkände de som var kritiska till Beecher Stowes skildring att den trots allt hade en historisk betydelse, och de som försvarade berättelsen framhöll i flertalet fall bland annat dess stereotypa karaktäristik av svarta karaktärer. Övningen erbjöd en möjlighet att, åtminstone för en stund, inte bara ”byta” ståndpunkt, utan också se att argument helt motsatta ens egna inte bara existerar utan kan rymma rimliga delar, beroende på vilket perspektiv som ligger till grund för ställningstagandet.

Perspektivbytet är ju en beprövad pedagogisk metod som bland annat formulerats av Pedagogiska gruppen och senare filosofen Martha C. Nussbaum, som ställer fram just 1800-talslitteraturen som en central utgångspunkt, för hur den framkallar känslor, ofta starka och störande sådana (Nussbaum, 1990). Även om jag personligen inte delar Nussbaums starka tro på litteraturens empatiska och demokratiska förändringskraft, är det intressant hur hennes fokus på känslor i förlängningen även öppnar för en

⁴ Studentgruppen från hösten 2018 hade i stället fått en skriftlig, delbetygsgrundande tentamensuppgift där kursdeltagarna förväntades välja och argumentera för ett teoretiskt perspektiv som skulle kunna användas i en analys av *Onkel Toms stuga*.

annan litteratur i seminarierummet än den objektiva realism hon så ofta hänvisar till.

Hur kan vi motverka och överbrygga motsättningen mellan akademiskt analytiska och upplevelseorienterade läsarter? Hur kan äldre litteratur aktivera och skapa intresse och resonans hos dagens studenter? I botten av allt detta anas det didaktiska behovet av att närma sig litteraturhistorien på nya sätt, bortom såväl tidigare kvalitetsmått som oomtvistad historisk "betydelse". Rita Felski sammanfattar dilemmat träffande i en ofta citerad passage: "We cannot close our eyes to the historicity of art works, and yet we sorely need alternatives to seeing them transcendently timeless on the one hand, and imprisoned in their moment of origin on the other" (Felski, 2011, s. 575). I *Hooked* propagerar Felski för en *reflekterande receptivitet* i mötet med konst och kultur. Detta förhållningssätt innebär att erfarenhet översätts till ett intellektuellt register i en process som rymmer en öppenhet inför att även sådant som verkar främmande eller upprörande faktiskt kan innebära omvärdering och omorientering (2020, s. 146).

Undervisningen i ämnet litteraturvetenskap handlade ju ganska länge om försök att omprogrammera studenterna från läsarter kopplade till egna personliga känslöimpulser, för att i stället förankra läsoplevelsen i olika kritiska perspektiv. Även om detta inte nödvändigtvis var fel har en övergång från *detachment* till *attachment* flera fördelar, där den viktigaste är att studenten uppmuntras att tillsammans med läraren och övriga kursdeltagare interagera med skönlitteraturen och låta de känslor den väcker bli en integrerad del i den analytiska reflektionen. Även om studenterna i mitt exempel inte var eniga i sin inställning till verket i fråga, uppstod i diskussionen flera exempel på det Felski, inspirerad av sociologen Hartmut Rosa, kallar *resonans*, där studenterna fann tydliga kopplingar mellan berättelsens historiska situation och samtida samhällsfrågor av stor vikt. Ett återkommande exempel var den vid tidpunkten starkt närvarande flyktingkrisen och en framväxande högnationalism. De möjliga kopplingarna till nutid väckte också ett intresse hos flera i gruppen att problematisera de parametrar utifrån vilka specifika verk väljs ut för att representera olika litteraturhistoriska strömningar. Här blottlade

Onkel Toms stuga en kanonstyrd logik som annars sällan blir synliggjord, än mindre ifrågasatt.

Avslutande reflektioner

Det finns förstås en hel del frågor som kunde ställas till seminareupplägget. Hur mycket påverkade min egen position som lärare och seminarieledare studenternas möjligheter att uttrycka sina åsikter om *Onkel Toms stuga*? Min specialisering inom svensk och europeisk 1800-talprosa ur genusperspektiv, med stark slagsida åt en vit, övre medelklasskontext – hur stort utrymme gav den åt avvikande perspektiv? De möjliga argumenten är till stor del begränsade till de ramar som sätts upp i den specifika lärsituationen: i det här fallet en litteraturhistorisk kurs där studenterna hade vant sig vid att läsa kanoniserade ”klassiker”, kvalitetsstämplade av tidigare litteraturhistorieskrivning. Seminariet som undervisningsform är i sig starkt rotad i en liberal tro på bildningens och det akademiska argumentets kraft, perspektiv som onekligen borde bli mer synliggjorda just som perspektiv, särskilt i en tid präglad av växande polarisering.

Även om de olika synsätt som framkom i studentgruppen kan framstå som tämligen representativa, kan några särdrag spåras till en möjlig krock mellan styr- och måldokument på olika utbildningsnivåer och i olika tidsperioder. Jag har också nämnt konkurrerande diskurser rotade i grundskolans dubbla uppgift att främja bildning och demokrati, där den demokratiska strävan rymmer två potentiellt motstridiga ambitioner: synliggörandet av ojämlika maktstrukturer och läsningens frigörande möjligheter.

Särskilt intressant här är studenternas olikartade tolkning av demokratiska värden i förhållande till Beecher Stowes berättelse. De som fokuserade på dess dåtida budskap – avskaffandet av slaveriet – betonade den goda saken och var i sammanhanget redo att historisera de problematiska skildringarna av ”ras”. Flera av dessa deltagare pekade också på den feministiska tendensen i verket. De som tvärtom ville betona romanens förlegade människosyn verkade i sammanhanget lika angelägna att snarare tona ner verkets historiska betydelse. Några underströk också att

romanen var estetiskt undermålig. Eftersom den inte levde upp till tidigare behandlad litteratur i kursen borde den inte inkluderas. De som åberopade estetiska argument verkade argumentera utifrån en underförstådd norm om litterär ”objektivitet”. En sådan kan spåras bakåt till vissa realistiska manifest från 1800-talet, men är också starkt rotad i det 1900-talsparadigm av nykritik och modernistiska ideal som på många sätt fortfarande präglar ämnets historiesyn.

Så, för att sammanfatta, hur fungerade det att lägga in en högoddsare i loppet genom litteraturhistorien, någonstans mellan Flaubert och Ibsen? Att inkludera *Onkel Toms stuga* på litteraturlistan resulterade inte bara i en engagerad diskussion, utan visade sig dessutom erbjuda en form av motargument i relation till rådande kanon. Romanen hör till den stora mängd 1800-talsverk som fallit bort just på grund av dess förmåga att väcka känslor, något som blev mer eller mindre tabu i 1900-talets nykritiska försök att legitimera litteraturstudiet genom att upprätta objektiva kvalitetskriterier. Men en ny syn på litteraturen som *relationell* och i linje med en pedagogik som uppmantrar studenter att vara interaktiva bortom den kritiska skepticismsens defaultläge, öppnar nya möjligheter att *använda* litteraturen i mer mångfacetterade diskussioner där den får en annan relevans, som källa till historisk och politisk men också just *känslomässig* kunskap.

Referenser

- Aquilonius, M. (2019). Studenter reagerade starkt på n-ordet. *Universitetslärares* 2019.12.18. <https://universitetslararen.se/2019/12/18/studenter-reagerade-starkt-pa-n-ordet/> (hämtad 2023.01.28).
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Englund, T. (1999). Den svenska skolan och demokratin: Möjligheter och begränsningar. I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret*. Fritzes, 1999, s. 13–50. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1999/01/sou-199993/>

- Felski, R. (2020). *Hooked: Art & Attachment*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226294179.001.0001>
- Felski, R. (2011). Context Stinks! *New Literary History*, 42(4), s. 573–591. <https://doi.org/10.1353/nlh.2011.0045>
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Hübinette, T., & Lundström, C. (2020). *Vit melankoli: En analys av en nation i kris*. Makadam.
- Johansson, S. A. (2021). *Litteraturens slut*. Glänta produktion.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press.
- Parfait, C. (2007). *The Publishing History of Uncle Tom's Cabin*. Ashgate.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.
- Plumb, R.C. (2020). *The Better Angels: Five Women Who Changed Civil War America*. Potomac Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvsqcpv>
- Rosenthal, D. (Red.) (2004). *Harriet Beecher Stowe's Uncle Tom's Cabin: A Sourcebook*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315812113>
- Skolverket (2022). Gymnasieskolan, Gymnasieprogrammen, Ämne – Svenska, SKOLFS 2022:12 <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26version%3D8%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (hämtad 2023.01.28).

Bilaga 1) Uppgift på delkurs 3, LV1111: Från senrenässansen till realismen och det moderna genombrottet, VT2019

Skriftlig hemtentamen

Skriv en text på max 3000 tecken (inkl. blanksteg), där du besvarar följande fråga: Är det rimligt att ha en roman som *Onkel Toms stuga* på litteraturlistan? Som du har kunnat utläsa i kurslitteraturen råder det delade meningar om verkets kvaliteter och existensberättigande. Din uppgift är att utifrån de olika röster som du kunnat ta del av i Rosenthal (red.) resonera kring verkets för- och nackdelar utifrån en förenklad retorisk modell.

1. **Propositio**, där du framför ditt påstående svar: ”*Onkel Toms stuga* bör/bör inte finnas med på litteraturlistan i ämnet litteraturvetenskap, eftersom...”
2. **Confirmatio**, där du framför *tre* argument för ditt påstående. Argumenten ska vara numrerade och var och ett kopplade till något exempel ur romanen, som lyfts fram med referat eller citat (med sidhänvisning). Du sätter de starkaste argumenten i början och slutet och det svagaste i mitten.
3. **Refutatio**, där du tar upp ett (1) potentiellt argument som talar mot ditt påstående och försvarar dig mot det. (Inom akademien är exempelvis *contemptio* och *deductio* inte accepterade. Din vederläggning ska bygga på resonabla argument.)
4. **Peroratio**, där du kortfattat summerar det du framfört.

Bilaga 2) Sammanställning av svar från de 28 studenter som fullföljde uppgiften (som var obligatorisk med inte betygsatt).

Varje yttrande nedan motsvarar en student och texten sammanfattar personens huvudargument. Den dubbelriktade pilen är tänkt att illustrera motargumentets (*refutatio*) spegeleffekt på ett generellt plan, inte i de enskilda svaren.

NEJ (8 kursdeltagare)	JA (20 kursdeltagare)
1) misslyckat budskap, stereotypisk	1) viktigt verk som väcker känslor, brett läst
2) delger ett rasistiskt, sexistiskt elitistiskt tänkesätt som ännu existerar och därför inte är historiskt relevant	2) engagerad litteratur som har påverkat samhället
3) dess rasism och sensationslystnad kan snarare stödja det den vill motverka	3) realistisk, väcker diskussion, populär då och fortfarande relevant
4) berättelsen är rasistisk och därför olämplig, obekvämlig och omoralisk	4) ett tidsdokument, visar hur synen på ett verk kan förändras, stort inflytande
5) romanen är utdaterad, stereotyp, och dess dåtida framgång gör den inte automatiskt relevant idag	5) opinionsbildande litteratur, borde inte uteslutas pga att den är kontroversiell
6) den är inte längre relevant, den framställer svarta fördomsfullt och det är bättre att läsa vittnesskildringar skrivna av verkliga slavar	6) inflytelserik, på universitetsnivå kan verk som detta diskuteras, men det är inte lämpligt för barn
7) dess rasistiska blick på mänskligheten med religionen som argument är utdaterad och hör inte hemma i en upplyst värld	7) radikalt i sin tid, visar litteraturens förmåga att förändra
8) den är obehaglig, budskapet är övertydligt och romanen är estetiskt undermålig jämfört med tidigare verk i kursen	8) dess genomslag och förmåga att väcka diskussion och handling, men det måste läsas "aktivt"
	9) dess historiska betydelse, en god och rörande historia som verkligen påverkar läsaren
	10) berättelsens rasism är fortfarande i högsta grad aktuell

(Continued)

NEJ (8 kursdeltagare)

JÄ (20 kursdeltagare)

- 11) dess historiska betydelse får inte glömmas bort liksom det faktum att en kvinnlig författare kunde påverka historien
 - 12) berättelsen uppmuntrar till civil olydnad, boken ger en realistisk bild av slaveriets villkor
 - 13) problematisk på flera sätt (rasistisk och sentimental) men dess historiska vikt väger tyngre
 - 14) för att den är skriven av en kvinna och utgör ett bra exempel på litteratur skriven med ett specifikt aktuellt ärende bortom det estetiska
 - 15) fortfarande giltig, den skapar debatt och utgör ett intressant historiskt exempel på realism och sentimentalism i kombination
 - 16) historiskt och politiskt viktig, eftersom den visar fram den rasism som var/och är integrerad även i slavmotstånd och antirasism
 - 17) på grund av dess genomslag och som ett exempel på den sentimentala romanens möjlighet att påverka människor
 - 18) dess dåtida genomslag och spridning, som ett prov på sentimental estetik och som ett tidsdokument
 - 19) berättelsens skiftande status, dess typiska drag av 1800-tal och kontroversiella åsikter
 - 20) dess popularitet, politiska betydelse och roll i 1800-talslitteraturen
-

10. Poetiskt meningsskapande och pandemi

Petra Magnusson

Den här artikeln har sitt ursprung i ett samarbete med en gymnasieklass under deras inledande arbete med poesi i kursen Svenska 1 på ett högskoleförberedande program vid en kommunal gymnasieskola. Jag och klassens lärare hade planerat för ett samarbete utifrån vårt gemensamma intresse för poesi och möjligheterna att i kursen utmana och utveckla elevernas uppfattningar om poesi och multimodalt meningsskapande. Vi planerade en intervention med möte av poesi i olika uttrycksformer, gemensam tolkning och eget skapande. Pandemin ändrade förutsättningarna för våra planer och samarbetet kom att förläggas till möten i den digitala lärplattform som skolan använde för att kunna upprätthålla undervisningen under pandemin. Med bakgrund i vårt arbete diskuterar jag elevernas möte med poesi och deras poetiska meningsskapande i ljuset av pandemins villkor för undervisning.

I läroplanerna för både grundskolan och gymnasieskolan är betydelsen av både språk och estetik tydligt uttryckt. I kurs- och ämnesplaner i svenska tillhör lyrik det centrala innehållet i grundskolan och preciseras explicit i gymnasieskolans kurs Svenska 3 och kursen Litteratur. I min egen tidigare undervisning från åk 5 till gymnasieskolan har poesi haft en självklar plats som utgångspunkt för att utveckla lust för läsning och

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Magnusson, P. 2024. Poetiskt meningsskapande och pandemi. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturredidaktik och känslor: Litteraturredidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 199–216. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.k>. Licens: CC BY 4.0

skapande, litterär kompetens och språkkänedom. Som Bergsten (1994, s. 13) skriver är lyrikläsning ett ”sätt att läsa som inte inskränker sig till intellektet utan inbegriper både öron och ögon och hela kroppen”, vilket enligt min lärarerfarenhet engagerar elever till aktivt deltagande och identitetsbygge. Att läsning och studier av lyrik i skolans undervisning lägger fokus på upplevelse och reaktioner på det estetiska visas i Sigvardssons (2017) forskningsöversikt.

Lyrikens mångfacetterade uttryck och materialitet, som prosalyrik, visuell poesi, spoken word, rap, estrad – och podpoeasi, instapoeasi med mera, möjliggör för utvecklandet av ett multimodalt arbete i klassrummet (jfr. Dymoke & Hughes, 2009) som ett möte i ett spänningsfält mellan undervisningens formella texter och elevernas eventuella kännedom om poesi i en vidare kulturfär. I de aktuella styrdokumenterna talas det visserligen inte explicit om multimodalt meningsskapande men i det centrala innehållet i grundskolans svenskämne finns formuleringar om texter där ord, bild, och även ljud, samspelar. För gymnasieskolan nämns interaktiva och föränderliga texter i ämnets syfte och i kursen Skrivande nämns ”multimediala texter av olika slag där till exempel skriven text, bild och ljud samspelar”. I en studie av de nordiska läroplanerna kan Elf et al. (2018) konstatera att den multimodala undervisning som finns, på olika sätt och i olika grader i de nordiska länderna, är knuten till användning av digital teknik och att det finns en rörelse mot ökad tyngdpunkt på produktion av multimodala texter.

Potentialen för kreativa möten mellan poesi och multimodalt meningsskapande har tidigare visats av till exempel Xerri (2012) som i sin studie kom till slutsatsen att elevernas språkutveckling stärktes av den stimulans som gavs av både multimodalt och multimedialt meningsskapande i arbetet med poesi. I Alghadeers studie (2014) undersöks poetiskt meningsskapande mot bakgrund av multimodalitet och den transformation (med multimodalt begrepp egentligen *transduktion*, det vill säga uttryck av betydelse i en annan modalitet) som möjliggörs av tillgången till digitala resurser. I nordisk kontext har Höglund (2017) bidragit med en central studie genom sin avhandling

Video poetry där hon studerar hur elever årskurs 8 i grupp förhandlar och framställer sina tolkningar av dikter. Höglund visar komplexiteten i elevernas multimodala videoframställningar när de använder olika resurser som bilder, vinklar, färger och ljud. Komplexiteten diskuteras även i en artikel av Magnusson och Godhe (2019) som undersöker gymnasieungdomars multimodala poetiska design medan Höglund och Jusslin (2022) mer ingående utforskar poesi som performativ kraft och det performativa som utgångspunkt för utveckling av poesiundervisning. Sociala medier, och särskilt instagram, som forum för utvecklat poetiskt skapande och kommunikation tolkas i en studie av Kovalik och Curwood (2019) i ett transliteracyramverk. Studien visar hur unga människor skapar, kommunicerar och interagerar kring multimodal poesi på nätet.

Poesi som multimodalt meningsskapande

Ur ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv är meningsskapande möjligt i olika modaliteter och medier, i ett icke-hierarkiskt och ekologiskt förhållande (Barton, 2007; Kress, 2010). För denna studie innebär det att elevernas meningsskapande ses som en representation där olika modaliteter värderas lika och ses som potentiellt möjliga för full betydelsepotential. Som modaliteter räknas det auditiva, rumsliga, taktila, visuella, gesturala och det verbala som skrift och tal (Kalantzis & Cope, 2012) samt även layout (Bezemer & Kress, 2016).

Full betydelsepotential innebär att kunna bära och förmedla ideationell, interpersonell och textuell betydelse (Halliday, 1985). Den ideationella metafunktionen uttrycker erfarenheter och intryck om världen medan den interpersonella metafunktionen rör interaktion och förhållande till dem vi kommunicerar med. Hur de ideationella och interpersonella metafunktionerna organiseras rör den textuella metafunktionen. De olika kommunikativa funktionerna är beroende av användningen av semiotiska resurser. Till exempel så används semiotiska resurser som frekvens och volym när betydelse skapas i den auditiva modaliteten.

Tillgång till digital teknologi och dess snabba utveckling har, vilket Kress konstaterade redan 2003 i *Literacy in the new media age*, skapat nya villkor för mänskligt meningsskapande och kommunikation. I rapporter från Statens Medieråd, till exempel *Ungar och medier* (ex. 2019; 2021) kan vi följa hur den höga medieanvändningen bland svenska barn och ungdomar alltmer konvergerar i mobilen, även för barn i tidiga tonår. Mot bakgrund av dessa ”facts on the ground” och omställning av undervisningen till den digitala lärplattformen bestämde jag och klassens lärare oss för att anpassa vår planering efter omständigheterna och antog att arbete i den digitala lärplattformen inte skulle vara ett hinder för att kunna genomföra vårt samarbete.

Studiens syfte blev att undersöka hur elevernas poetiska meningsskapande kommer till uttryck i det digitala gränssnittet med fokus på vilken betydelse som skapas. Frågeställningarna som ställs handlar om 1. vilka modaliteter och semiotiska resurser som väljs av eleverna och 2. vad och hur eleverna kommunicerar.

Undervisningen och studien i lärplattformen

Lärarens syfte med undervisningsmomentet var att introducera poesi som litterär genre så att eleverna skulle ha en förståelse för fördjupade studier i kommande kurser. Syftet var också att öva diskussion om litteratur samt att ge och ta emot kamratrespons. Undervisning och elevernas arbete genomfördes i en digital lärplattform under 4 arbetspass utspridda över tre veckor. Inför arbetet deltog jag i en digital lektion där jag och läraren tillsammans presenterade arbetsområde och upplägg. Jag bad om tillåtelse att samla in underlag under deras arbete i lärgrupperna genom att få tillgång till de skärminspelningar som läraren gjorde av de digitala gruppmötena och genom att spara deras presentationer. Jag informerade muntligt och skriftligt om deras möjlighet att när som helst ta tillbaka samtycke samt att allt material efter insamlandet skulle anonymiseras och sparas ner på krypterad hårddisk på min arbetsplats. 27 elever, 17 flickor och tio pojkar, gav samtycken. Fyra elever svarade aldrig på frågan vilket innebär att deras deltagande inte beaktas

och i de två fall de var närvarande vid skärminspelning raderades de från de inspelningar jag fick tillgång till. Min närvaro under lektionerna i den digitala lärplattformen rörde sig utöver tillfället för information om ett tillfälle med inledning och input om poesi i skilda framställningsformer, ett tillfälle där eleverna presenterade valda dikter för varandra och tillfället där de presenterade sina egna poetiska representationer för varandra. Mellan de två presentationstillfällena hade eleverna fått uppgiften och i workshopform haft möjlighet att arbeta tillsammans med sina representationer. Uppgiften eleverna fick formulerades av mig och läraren tillsammans: ”Skapa egen poesi! Fundera på vad du vill gestalta – beskriva – förmedla. Hur kan du använda olika uttrycksätt? Olika medier? När du är nöjd med ditt arbete så förbered en presentation av ditt verk för dina kamrater i lärgruppen.”

Materialet som används här består av elevernas egna representationer som de presenterade för varandra i sina ordinarie lärgrupper vid presentationstillfälle två samt av de samtal som fördes i grupperna vid presentationstillfället. Totalt rör det sig om sex skärminspelningar mellan cirka tio och 17 minuter, inkluderande 21 presentationer. För att ge en bakgrund används även en sammanställning av elevernas tankar från första lektionen i arbetsområdet då läraren frågade dem, ”Vad tänker du när du hör ordet poesi?”

Fokus ligger på elevernas presenterade poetiska meningsskapande, det vill säga deras färdiga poetiska representationer som presenteras i lärgruppen. Representationerna analyseras med hjälp av analysverktygen metafunktioner (Halliday, 1985; Magnusson & Godhe, 2019) och semiotiska resursers meningspotential (Bezemer & Kress, 2016). Dessutom görs en enkel innehållsanalys av det omgivande samtalet i grupperna eftersom det i analysen visade sig vara svårt att bortse från det som sades, både före och efter representationerna hade delats.

Analysen startar i den textuella metafunktionen där fokus ligger på helheten i representationen, i förhållandet och samspelet mellan använda modaliteter. *Inramning* handlar om hur olika delar binds samman eller hålls åtskilda av tomrum, avstånd

eller andra resurser. I analysen används även *informationsvärde* och grad av *framträdande*, (eng. *salience*) som handlar om placering och hur semiotiska resurser, till exempel färg och storlek, påverkar vad som uppfattas som mer framträdande än annat (Kress & van Leeuwen, 2006). I analysen av interpersonell betydelse undersöks hur relationer byggs med mottagaren genom val av semiotiska resurser, till exempel avstånd, vinkel, perspektiv, volym, frekvens, samspel. De gjorda valen gör det möjligt att också få syn på vad Danielsson och Selander (2014; 2016) kallar *socialt bestämda värderingar*. Slutligen fokuseras den ideationella betydelsen genom att undersöka hur de förekommande modaliteterna förmedlar tolkningar och erfarenheter, med eventuell *funktionell tyngd*, det vill säga dominans för någon modalitet, i vissa fall som *narrativ*, i andra som fastare begreppsmässiga, *konceptuella*, ställningstaganden (Kress & van Leeuwen, 2006).

Betydelser i det digitala gränssnittet

Under introduktionslektionen, då 22 elever var närvarande, ställdes den inledande frågan, ”Vad tänker du när du hör ordet poesi?” Eleverna svarade enskilt i möteschatten och därefter följde spridda röster som förmedlade att de inte kände sig vana vid poesi, någon kom ihåg att de arbetat med det i årskurs sju, en annan elev mindes haikudikter. Det som skrevs i chatten fördelade sig i följande kategorier: (djupa) tankar (9), känslor (8), olika tolkningar (8), att få uttrycka sig (2), känns i kroppen (1). Elevernas intuitiva, prövande förståelse är, föga överraskande och i linje med den undervisning om poesi som dominerar i skolan enligt Sigvardsson (2017), tydligt kopplat till det estetiska och subjektiva. Det subjektivas dominans är tydlig även i elevernas eget poetiska meningsskapande. Nedan presenteras analysen, först i en översiktlig framställning för metafunktionerna i tur och ordning, därefter diskuteras några av resultaten mer ingående. Analysen är baserad på de 21 genomförda och skärminspelade presentationerna med de poetiska representationerna i fokus. Två planerade presentationer föll bort på grund av tekniska problem.

Textuell betydelse

Om den textuella betydelsen i elevernas representationer kan sägas att inramningen i 12 av de 21 är tydligt avhängigt det digitala presentationsprogrammets meningspotential i den enklaste formen av på varandra följande bilder. Representationerna är uppdelade med skrift, till synes i det förinställda typsnittet, och illustrationer i separata bilder som i Bild 1:1 (första siffran står för lärgrupp, den andra anger presentationsordning). Verbalskriften läses upp av eleven samtidigt som den visas i presentationen.

I ett fall används bakgrundsmusik till uppläsningen, men då visas sångtexten, som inte har med representationen att göra, på skärmen. I samtliga fall där eleverna använder det digitala presentationsprogrammets möjlighet att använda flera bilder inverkar det så att inramningen blir otydlig och svag. I dessa representationer har det verbala högt informationsvärde och är tydligt framträdande, oftast endast som verbalskrift men i de fall där uppläsningen utnyttjar resurser som volym, frekvens, intonation och stilfigurer så samspelar verbalskrift och verbaltal till ett tydligare informationsvärde. Också i de tre representationer som endast består av verbalskrift förlagd till en bild är det verbala talet av betydelse men i dessa kan även semiotiska resurser som storlek, färg och typsnitt medverka i att verbalskriften blir framträdande, som i Bild 2.

Fyra av representationerna kombinerar verbalskrift med illustrationer och samtidig uppläsning. I Bild 3 är det den dova, bruna färgen i den till höger framskjutna björnen i det karga



Bild 1. Exempel 1:1. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint. Tillstånd att använda bilden.

ÄR JAG
POET
NU?

Bild 2. Exempel 2:2. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint. Tillstånd att använda bilden.



Bild 3. Exempel 5:4. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint, inkluderar bearbetad illustration från Pixabay. Tillstånd att använda bilden.

landskapet som dominerar i storlek jämfört med verbalskriften. Uppläsningen var långsam och lågmäld och presentationen fick ligga kvar en stund. Inramningen ger ett framträdande informationsvärde till det visuella, inbegripet placeringen av verbalskriften.

I Bild 4 är det den stiliserade figuren i mitten av illustrationen som är framträdande genom visuella resurser som nyanser

av grått och svart, avstånd mellan subjektet och hotet i form av verbalskriftligt återgivna platser, känslor och händelser i botten, understruket av presentationens avsaknad av verbalt tal vilket sätter fokus på det visuella i representationen.



Bild 4. Exempel 3:2. En multimodal elevrepresentation presenterad i Powerpoint. Tillstånd att använda bilden.

Interpersonell betydelse

Elevernas poetiska representationer bygger interpersonell betydelse genom semiotiska resurser som intonation, frekvens, färg, typsnitt, storlek. Det som tydligast inverkar på den interpersonella betydelse som skapas är dock, i min tolkning, varken kopplat till hur dessa och andra semiotiska resurser används, eller vilket subjektivt innehåll som förs fram, utan är knutet till skribentens *förklarande tal*. Det ligger utanför den egentliga representationen men blir ändå en del av den i lärgruppernas redovisningar i enlighet med lärarens instruktion för redovisningarna. Instruktionen som ges skriftligt och muntligt till grupperna lyder i skrift (Bild 5):

Deklamera, läs, förmedla din dikt.

Ge respons till varandra genom att till exempel

ställa en fråga, Hur tänkte du...? Vad menar du när...?

Ni kan också kommentera dikten och hur ni uppfattade den.

Ge gärna beröm 😊 !

Förbered dig så du kan berätta vad du vill uttrycka med din dikt.

Vilka uttryckssätt har du valt? Hur tänkte du när du valde dem?

Bild 5. Ur lärarens skriftliga instruktioner. Tillstånd att återge.

I huvuddelen av de presentationer som eleverna gör för varandra, genomförs delningen av representationen med en snabb uppläsning alternativt endast delning av skärmbild följt av att eleven kortfattat i tal återger sina tankar kring sin representation.

I elevernas förklarande tal berättar de rakt ut vad de vill förmedla och mycket fåordigt hur de har tänkt kring sina val. Övriga resurser som har interpersonell betydelsepotential blir nedtonade av det förklarande talet som jag av etiska skäl valt att inte återge då de uttalar väldigt subjektiva upplevelser av diktens tema. Innehållet i sig är heller inte nödvändigt för denna analys.

De allra flesta pratar snabbt och fåordigt och lämnar över genom att rikta sig till lärgruppen med till exempel ”ja, det var väl det”, ”så tänkte jag”, ”jag vet inget mer” och likande uttalanden som jag tolkar som en signal om att detta inte är något att lägga större vikt vid. Egentligen är det ganska anmärkningsvärt

eftersom de allra flesta förefaller ha utgått från något som subjektivt värderas som viktigt. Det förklarande talet blir det underlag på vilket kamraterna sedan bygger sin korta, genomgående positiva respons, som i utdraget nedan vilket återger konversationen som följer på presentationen av exempel 3:2 (Bild 4).

B: den var jättefin!

X: intressant, kreativt

A: o tänkt så långt, det är...

X: fem steg längre än jag nånsin har tänkt

B: [du skulle ju behållit presentationsgrejen], jag tyckte den var jättebra, vältänkt

A: speciellt det med när man står på berget innan man trillar ner, då är man ju redan död

X: jag kan ju själv inte, jag har ju aldrig känt nåt åt det hållet men jag kan tänka mig att det är jobbigt o det var bra förklarar tycker jag

B: ja, tycker jag med, ska jag köra då?

I min analys av den interpersonella betydelsen blir valen eleverna gör, att bygga upp presentationerna med korta delningar, förklarande tal och den korta positiva responsen från gruppen, ett sätt att manifesteras gruppens tysta överenskommelse om att poesi handlar om känslor men de redovisas här som en skoluppgift enligt ett bestämt mönster. Jag skulle vilja beteckna det som de socialt bestämda värderingar Danielsson och Selander (2014, 2016) talar om. I de fåtal presentationer som får stå för sig själv en något längre stund innan skribentens förklarande tal, skapas även tydlig interpersonell betydelse genom färgval, val av typsnitt och hur uppläsningen sker, som i exemplet 5:4 (Bild 3) ovan, men det starkast betydelseskapandet hamnar även här, trots allt, i skribentens förklarande tal.

Ideationell betydelse

Tre av representationerna kategoriserar jag som narrativ: en hundpromenad, en dag vid havet och ett händelseflöde på instagram. De övriga ser jag som konceptuella framställningar, där subjektiva ställningstaganden om livet, kärlek, ångest, hopp, solidaritet, frihet, ensamhet och identitet fokuseras. Analysen

visar hur modaliteter varieras och hur modaliteter samverkar i förmedlandet av ideationell betydelse. Undersökning av funktionell tyngd, det vill säga vilken modalitet som tydligast bär ideationell betydelse, visar verbalskrift i sju, verbaltal i en, kombination verbalskrift och verbaltal i två, visuell modalitet i sju samt kombination av verbal och visuell modalitet i fyra. Den ideationella betydelsen bärs alltså i huvuddelen av representationerna tydligast av verbal modalitet, såväl skriftlig som muntlig. I de fall där det förklarande talet och responsen följs av fortsatt samtal kring det som fokuseras i den delade representationen är en tydlig iakttagelse att fokus flyttas från representationen i sig och i stället rör generella uttalanden, ofta refererat till hur ”man”, ”de flesta” förhåller sig till ämnet i fråga.

Mediets betydelse

Att det spelar roll hur mening förmedlas och kommuniceras är i sig självklart. Hur något framställs inverkar på vad som uppfattas och vilken betydelse som skapas. Val av medium, till exempel tryckt verbalskrift på papper, verbaltal öga mot öga, verbaltal i en podd, filmad dramatisering i ett YouTubeklipp, layout i en digital presentation – såväl modalitet som medium inverkar på den betydelse som skapas och uppfattas. Multimodal teoribildning erkänner tydligt mediets betydelsepotential, det vill säga mediet ses som del i meningsskapandet, i den betydelse som skapas. I den här studien synliggörs det dels i hur genren ”presentation” ger förutsättningar för elevernas representationer, både som öppnande för möjligheter och som begränsande, dels i hur själva lärplattformens möjligheter ramar in lärgruppernas arbete. Som visats ovan styrs elevernas redovisningar av att de förhåller sig på olika sätt till presentationsgenrens konstruktion med på varandra följande bilder och hur eleverna väljer, eller inte väljer, att utnyttja olika modaliteter i sina representationer. Endast en elev gör ett annorlunda val när hen håller fram sin mobilskärm som visar ett instagramflöde med tolv bilder. Detta sker utan ljud och det förklarande talet kommer med viss fördröjning. Att eleven väljer bort presentationsverktyget inverkar tydligt på den interpersonella betydelsen som i övriga presentationer delvis distanseras av verktyget och den form som erbjuds. Helheten i lärgruppernas

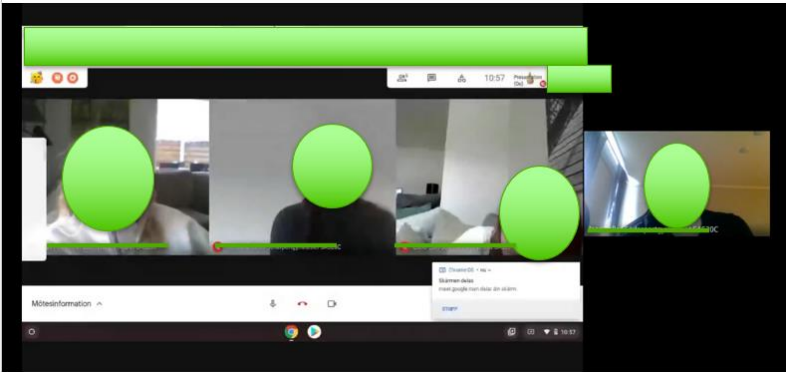


Bild 6. Skärmdokument av ett digitalt mötesrum i lärplattformen. Tillstånd att använda bilden.

redovisningar i den digitala lärplattformens mötesrum sker inom skärmens gränser i en form som är lika för alla (Bild 6) om de har gjort samma inställningar men som samtidigt expanderar in i elevernas individuella hemmiljöer. Ett fåtal har använt sig av möjligheten att sudda bakgrunden men för de flesta blir hemmiljön en del av det de visar för sina kamrater. Fyra elever är med utan rörlig bild (i stället svart ruta med antingen avatar eller initialer) och uppger att de har problem med nätverket. Två av dessa elever redovisar heller inte sina representationer eftersom de inte kan dela sin skärm.

Mönstren i de olika lärgrupperna uppvisar liknande drag. Runt själva presentationerna finns en inledande konversation om vilka som är närvarande, sena, har problem med sina nätverk och hur trötta alla är, längden på lektionen och vad som är själva uppgiften. Huvuddelen av eleverna har en avslappnad position i säng eller soffa, en del äter. I konversationen förstärks den informella kontexten också med det de säger: ”ser ni nu eller”; ”jag kan läsa bara”; ”o så har jag en bild”; ”jag vet inte”; ”jag bara tog nåt”; ”det var det”; ”jag kan ta nu”; ”är vi klara nu eller”. Mediet förefaller alltså ha betydelse för hur kommunikationen sker men också på vad som tillmäts betydelse och i vilken grad. Jag skulle vilja kalla de digitala mötesrummen och det som sker i mötena kring elevernas presentationer av sina poetiska representationer för representationer i sig själv, som *bubbles of becoming*. Laursen

et al. (2020) skriver om hur det vanliga fysiska språkklassrummet verkar stärkande och styrande för elevers identitetsbygge i en gemensam ram. I de digitala mötesrummen bygger eleverna (vidare på) både den egna men också den gemensamma identiteten som gymnaster i färd med att leverera lösningar på en skoluppgift och i skydd av denna i förtroende pröva, och i vissa fall, blotta, sina subjektiva tankar.

Det viktiga identitetsbygget

Studien som jag redogjort för här hade som syfte att undersöka hur elevernas poetiska meningsskapande kommer till uttryck i det digitala gränssnittet med fokus på vilken betydelse som skapas. Det har jag kunnat göra genom att söka svar på frågeställningarna om vilka modaliteter och semiotiska resurser som väljs av eleverna och om vad och hur eleverna kommunicerar. I bilden som framträder i undersökningen och som har tecknats ovan visas elevernas poetiska meningsskapande i det digitala gränssnittet som tydligt situerat.

Analyserna visar dels att elevernas försök att använda andra modaliteter än verbalspråklig skrift är trevande, dels att när ett multimodalt meningsskapande verkar ha eftersträvat är det verbalskrift som har funktionell tyngd i elevernas design. Samtidigt syns i exemplen från elevernas representationer vilja och lek med kombinationer av semiotiska resurser för att förstärka den mening som förmedlas. Resultatet av den multimodala analysen av hur presentationerna genomförs blir i min tolkning något mer än en redovisning av en uppgift; den samtidigt digitala mötesplatsen blir en arena där identitetsbygge enligt outtalade gemensamma överenskommelser skapar en särskild betydelse, en särskild diskurs, som sätter ramarna för det som blir möjligt att presentera, och hur. När det som jag och läraren i vår planering inledningsvis identifierat som det intressanta, det vill säga elevernas poetiska representationer, utökas till att innefatta hela sekvensen i lärgruppens digitala möte, synliggörs andra perspektiv. I relation till tidigare nordiska studier av (språk)klassrummet som plats för både förhandling om och byggandet av identitet (Laursen et al., 2020) framträder det digitala gränssnittets betydelse, inte bara för

de poetiska meningsskapandet, utan också för skapandet av den gemensamt överenskomna diskursen om vad och hur det poetiska meningsskapandet kan realiseras.

Arbetet med denna begränsade studie väcker vidare frågor. Jag blir intresserad av jämförande studier av villkor och förutsättningar för litteraturundervisning i det fysiska kontra digitala klassrummet, särskilt när gränserna för vad som utgör representationen vidgas. Vad karaktäriserar de digitala klassrummens *affectively loaded bubbles* (jfr. Laursen et al., 2020)?

Intressant blir det även, särskilt i ljuset av denna studie, att ställa frågan om det handlar om poesi över huvud taget. Är det elevernas poetiska meningsskapande som står i centrum eller handlar det i huvudsak om samtal i det digitala gränssnittet? I de diskussioner som uppstår lämnar eleverna snabbt den delade representationen och bygger vidare på det innehåll de har uppfattat i samtal om känslor och värderingar, där trygghet i gruppen förefaller central (jfr. Hanratty, 2008, som understryker den sociala dimensionen och ett öppet klimat för samtal som kan följa på diskussioner kring dikt). I detta mönster finns det representationer som inte kom till sin rätt, delvis för att det förklarande talet stänger för vidare utforskande av den delade representationen och de icke verbala semiotiska resurser som faktiskt finns där som meningsbärande, i vissa fall i kontrast till det verbala. Ytterligare en fråga som väcks är varför det i elevernas poetiska representationer syns så få exempel på transfereringar av förmågor från kommunikation och skapande i informella miljöer till den formella skolmiljö som jag fick besöka i den här studien.

Är det då möjligt att dra några slutsatser för undervisning? För läraren och mig bekräftar vårt samarbete att det finns undervisningsbehov om poesi, sammansatta texter och multimodalt meningsskapande samt av en undervisning som kan skapa ett gemensamt språk och inbjuder till skapande där elevernas kunskaper och förmågor från informella lärmiljöer erkänns som lärande och resurser för formellt lärande. Kommunikation om poesi, i dess olika former, behöver även idag ett gemensamt språk så att det blir möjligt att tala om upplevelser, tolkning och förståelse (jfr. Bergsten, 1994). I dagens mångfacetterade och rika kommunikativa miljöer har undervisningen i, om och genom lyrik,

oavsett om den sker i det fysiska eller digitala klassrummet, stora möjligheter att vara kreativ, experimenterande och utvecklande (jfr. Andersson, 2019), för att utveckla kännedom om poesi och för att utforska känslor och identitet.

Referenser

- Alghadeer, H. A. (2014). Digital Landscapes: Rethinking Poetry Interpretation in Multimodal Texts. *Journal of Arts and Humanities*, 3(2), s. 87–96. <https://doi.org/10.18533/journal.v3i2.354>
- Andersson, P. (2019). Lyrikläsning som didaktisk praktik. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 103(1), s. 66–76. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-07>
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2 uppl.). Blackwell.
- Bergsten, S. (1994). *Lyrikläsarens handbok*. Studentlitteratur.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315687537>
- Danielsson, K., & Selander, S. (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Gleerups.
- Danielsson, K., & Selander, S. (2016). Reading Multimodal Texts for learning – a model for Cultivating Multimodal Literacy. *Designs for Learning*, 8(1), s. 25–36. <https://doi.org/10.16993/dfl.72>
- Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Using a poetry Wiki: How can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age? *English Teaching: Practice and Critique*, 8, s. 91–106.
- Elf, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C., & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis [Nordic research perspectives: multimodality in curricula and classroom practices]. I M. Rogne & L. Rune Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar. Ein vitenskapleg antologi*, s. 71–104. Fagbokforlaget.

- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Hanratty, B. (2008). Opening the windows of wonder: A critical investigation into the teaching and learning of poetry at Key Stage Four in Northern Ireland. *Irish Educational Studies* 27(2), s. 147–158. <https://doi.org/10.1080/03323310802021870>
- Höglund, H. (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi University].
- Höglund, H., & Jusslin, S. (2022). Engaging with Poetry on the Wall: Inviting, seizing, intensifying, and transforming literary engagements. *International Journal of Education & the Arts*, 23(10). <http://doi.org/10.26209/ijea23n10>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- Kovalik, K., & Curwood, J. S. (2019). #poetryisnotdead: understanding Instagram poetry within a transliteracies framework. *Literacy* 53(4), s. 185–195. <https://doi.org/10.1111/lit.12186>
- Kress, G.R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G.R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. (2 uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- Laursen, H. P., Baun, L., & Østergaard, W. (2020). Bubbles of becomings: From located investment to placemaking practices of engagement in the language classroom. *Language and Education*, 34(6), s. 566–582. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775247>
- Magnusson, P., & Godhe, A-L. (2019). Multimodality in language education – implications for teaching. *Designs for Learning*, 11(1), s. 127–137. <https://doi.org/10.16993/dfl.127>
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching poetry reading in secondary education. Findings from a systematic literature review.

Scandinavian Journal of Educational Research, 61(5), s. 584–599.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>

Statens Medieråd (2019). *Ungar och medier 2019*. <https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar-och-medier-2019-tillganglighet-sanpassad.pdf>

Statens Medieråd (2021). *Ungar och medier 2021*. https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar-och-medier-2021_anpassad.pdf

Xerri, D. (2012). Poetry Teaching and Multimodality. Theory into practice. *Creative Education*, 3(4), s. 507–512. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077>

11. ”Vi snakker bare litt om porno” Multimodal och platsorienterad analys av rumsligt gestaltade affekter i *Sesam Sesam* av Gro Dahle och Kaia Dahle Nyhus

Christoffer Dahl & Anna Smedberg Bondesson

Bakgrund och syfte

Gro Dahles bilderböcker väjer inte för att gestalta och problematisera komplexa och kontroversiella teman. Ett exempel är Dahle (text) och Svein Nyhus (bild) *Sinna mann* från 2003 (*Den arge*, 2003), vars tematik är familjevåld och mer exakt pojken Bojs rädsla och känslomässiga osäkerhet kring om det är han som förorsakar pappans ilska och utbrott. Enligt Agnes-Margrethe Bjorvand har Dahle förnyat bilderboksgenren: ”[w]hat is new, however, is that such a concrete presentation of physical abuse and violence inside the home finds its way into picturebooks intended to be read to and by relatively small children” (2012, s. 217). Ett annat exempel är *Snill* från 2002 (*Snäll*, 2008) av Dahle (text) och Nyhus (bild) i vilken problemställningen kretsar kring den duktiga flickan Lussi som är så snäll och tyst att hon försvinner in i väggen för att ingen lägger märke till henne.

I föreliggande studie är *Sesam Sesam* från 2017 (på svenska 2018) av Dahle (text) och Kaia Dahle Nyhus (bild) i fokus. Berättelsen handlar om hur pojken Al blir påkommen av sin mor när han tittar på pornografi på nätet, om moderns reaktion och om vad som händer sedan. Ämnet är känslomässigt komplicerat och berättelsen visar också hur olika typer av affekter i Silvan S. Tomkins definition, det vill säga de nio primära affekterna glädje,

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Dahl, C., & Smedberg Bondesson, A. 2024. ”Vi snakker bare litt om porno”. Multimodal och platsorienterad analys av rumsligt gestaltade affekter i *Sesam Sesam* av Gro Dahle och Kaia Dahle Nyhus. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturredaktik och känslor: Litteraturredaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 217–240. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.l>. Licens: CC BY 4.0

nyfikenhet, förvåning, ilska, avsky, avsmak, sorg, rädsla och skam, kan ta sig visuella och rumsliga uttryck¹.

Artikeln syftar till att analysera och diskutera hur såväl affekterna som den känsla av trygghet och gemenskap som möjliggör att samma affekter kan regleras gestaltas i *Sesam Sesam*². Analysen blir en fingervisning om hur en litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk analys kan sammanflätas med en språkvetenskaplig och sociosemiotisk. Den sociosemiotiska analysen tydliggör hur visuella val som rör skeenden, samband och interaktion förstärker och förvränger såväl yttre som inre dimensioner av de affekter som bilderboken tar upp. Den platsteoretiska litteraturanalysen åskådliggör vidare hur samma dubbla dimensioner tar sig rumsliga uttryck, såväl metaforiska som bokstavliga.

I *Sesam Sesam* aktualiseras de nio primära affekterna, men avsky gör det endast indirekt, i form av Als rädsla för att mamman ska känna avsky mot honom för det han har gjort. De affekter som direkt drabbar Al är: förvåning, nyfikenhet och avsmak när datorn öppnar sig, ilska, sorg och framför allt skam när mamman öppnar dörren, rädsla för att mamman ska drabbas av de negativa affekterna ilska, avsmak, sorg och avsky och slutligen en glädje i den återställda tryggheten. Avslutningsvis resonerar vi kring de didaktiska möjligheter och utmaningar som analysen erbjuder.

Tidigare forskning

Det finns åtskilliga studier av Gro Dahles bilderböcker. Johan Alfredsson undersöker i artikeln ”Den poetiska zonen – poesins performativa potential i bilderböcker för barn” (2021) hur begreppet aetonormativitet, omförhandlas i bland annat *Snill*. Aetonormativitet avser maktasymmetri mellan barn och vuxna

¹ Enligt Silvan S. Tomkins och Donald L. Nathanson, en av dem som vidareutvecklat Tomkins affektteori, föds vi med nio grundaffekter som är att betrakta som omedvetna biologiska reaktioner som vi behöver lära oss att, i samspel med andra, förstå och tolka för att alla kunna reglera och hantera, omvandla till mer medvetna känslor (Nathanson, 1992). De sex negativa affekterna är rädsla, ilska, sorg, skam, avsky och avsmak. De två positiva är glädje och nyfikenhet. Den nionde och neutrala affekten är förvåning.

² Om så kallad affektreglering, se till exempel Hill (2015).

och hur de vuxna utgör normen. Alfredsson menar att den poetiska zonens performativa potential först och främst uttrycks genom versifikation och bildspråklig upprepning.

I den ovan nämnda artikeln av Bjorvand (2012) kombineras genusteori med Maria Nikolajevas teorier om ikonotext. Bjorvand ifrågasätter genusforskaren Jørgen Lorentzens slutsats att *Sinna mann* har ett lyckligt slut. Snarare menar Bjorvand att även om berättelsen till synes slutar väl ger dess bilder uttryck för en ambivalens kring hurvida pojken Boj kommer att bryta det nedärvda, våldsamma mönstret eller inte. Därutöver finns en socialsemiotisk ansats med begrepp från Gunther Kress och Theo van Leeuwen (2006) i syfte att undersöka vilka affordanser de olika semiotiska resurserna i bilderboken realiserar, till exempel vad de avbildade föremålen och människorna och deras rumsliga placering symboliserar och vad färgerna konnoterar.

Vidare finns genusteoretiska undersökningar av *Snill*, såsom Åse Marie Ommundsens ”Kanskje det fins flere helt osynlige jenter” (2004) samt Eva Maagerø och Guri Lorentzen Østbyes ”What a Girl! Fighting Gentleness in the Picture Book World” (2017). Maagerø och Østbyes teoretiska ramverk utgörs av genusforskaren Berit Ås och pedagogen Paolo Freires teorier om befrielse (*liberation*) tillsammans med Kress & van Leeuwens multimodala analysmodell, som även vi använder i vår analys, och som innehåller tre metafunktioner på den visuella texten: den ideationella, den interpersonella och den textuella metafunktionen (mer om dessa metafunktioner under teori och metod nedan). Maagerø och Østbyes slutsats är att berättelsen i första hand gestaltar Lussis frigörelse men att den avslutande bilden också signalerar andra barns, till exempel pojkars, behov av frigörelse, vilket också är en slutsats som ovannämnda Alfredsson (2021) drar. Även Tale Birkeland Engebretsen (2014) tillämpar Kress och van Leeuwens modell i kombination med Umberto Ecos begrepp modelläsare i sin didaktiskt inriktade analys av *Snill*. Engebretsens huvudfråga är vad och hur bokomslagets semiotiska resurser kommunicerar till barn och föräldrar.

Atle Krogstads artikel ”The family house chronotope in three picturebooks by Gro Dahle and Svein Nyhus: idyll, fantasy, and threshold experiences” (2016) konstaterar att familjehuset är den

primära scenen för händelserna i Dahles och Nyhus bilderboks-universum. Krogstad undersöker *Den grådige ungen* (1997), *Bak Mumme bor Moni* (2000) och *Snill* (2002). Med Michail Bachtins begrepp kronotopi som beteckning på denna sorts gestaltade tidrum i en skönlitterär berättelse, har vi således att göra med en familjehuskronotopi. Krogstad argumenterar för att barnet som huvudperson i flera av bildberättelserna lyckas spränga den symboliska och fysiska gränsen för familjehuset och därigenom etablera en egen existentiell startpunkt. Här refererar han specifikt till Bachtins begrepp tröskelkronotopi, men han tar fasta på dess överförda innebörd snarare än att utgå från dess bokstavliga dimension. Vi instämmer med Krogstad i att Dahles och Nyhus bilderboksberättelser kan betraktas som tröskelstudier som utforskar det tillfälle och den tidpunkt då barnet förändras och blir synligt i den vuxna världen.

Teori och metod

Enligt Nikolajeva (2000) är bilderboken ett syntetiskt medium som kräver att mottagaren skapar betydelse genom att kombinera olika semiotiska teckensystem, exempelvis skrift och bild. Vi har därför valt en variation av analysverktyg för att tolka vilka affekter som gestaltas i skrift och bild i bilderboken *Sesam Sesam*. Vi kombinerar delar ur Kress och van Leeuwen multimodala analysmodell med Bachtins begrepp kronotopi, Foucaults begrepp heterotopi och Anna Smedberg Bondessons begrepp diatopi. Nedan redogörs kortfattat för dessa teorier/begrepp och hur de operationaliseras i analysen.

Multimodal analysmodell

Första delen i analysen bygger på delar ur Kress och van Leeuwens modell för visuell analys i *Reading Images* (2006), vars sociosemiotiska språksyn har sin teoretiska grund i Michael Hallidays (1994) systemisk-funktionella grammatik (SFG). Kress och van Leeuwens analysmodell utgår, liksom SFG, från tre metafunktioner: den *ideationella*, den *interpersonella* och den *textuella*. Men till skillnad från Halliday intresserar sig Kress och van Leeuwen för hur olika semiotiska resurser, såsom skrift, bild, färg och form samspelar interpersonellt, ideationellt och textuellt.

Den visuella analysen inleds med den *ideationell metafunksjonen*, det vill säga de representationer av världen som bilden realiserar. Frågorna vi ställer är: Vad händer i bilden? Vilka affekter ger de avbildade personerna och tingen uttryck för i de handlingar och relationer som äger rum i bilderna? Fokus i analysen är på det som Kress & van Leeuwen benämner *narrativa processer*. Visuella processtyper skiljer sig delvis från skriftspråkets. En bild, eller en bildserie, realiserar *konceptuella* eller *narrativa* representationer av världen (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 46). Konceptuella representationer är statiska och kommer inte att tas upp i analysen, medan narrativa representationer uttrycker något slags förändring. En bild uttrycker ett händelseförlopp genom vektorer, det vill säga en kroppsdel, pilar eller blickar, vars funktion överensstämmer med skriftspråkets dynamiska verb, det vill säga de verb som uttrycker förändring. Vektorn anger den riktning bildens deltagare i processen rör sig eller tittar åt (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 46).

Nästa del i den visuella analysen är komposition som tillhör den *textuella metafunksjonen*. Analysen inriktar sig mot hur bildelementen är relaterade till varandra i fråga om avstånd och storlek och de affektiva betydelser som samspelen mellan bildelementen ger uttryck för. Vi undersöker aspekterna *avgränsning och sambandsskapande*, och de resurser för avgränsning och sambandsskapande som analyseras är *avstånd, visuellt rim* och *kontrast* (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 201).

Sista delen i den visuella analysen är den *interpersonella metafunksjonen* som handlar om de sociala relationer människor etablerar i skrift och bild. Här fokuserar vi på bruket av färg. Kress och van Leeuwen menar att färg kan realisera samtliga metafunksjoner (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 228) och deras exempel visar dessutom att färg kan ge uttryck för en mängd betydelser beroende på situation och kultur. Vi avgränsar oss till betydelser som är förbundna med känslan av trygghet samt några av de primära affekterna och hur de tar sig visuellt uttryck. I vår analys används begreppen *färgmättnad, modulation* och *differentiering* (Kress & van Leeuwen, 2006). Samtliga analytiska begrepp redogör vi närmare för i analysdelen. I den multimodala analysen är det visuella i fokus medan verbaltexten endast kommer att tas upp övergripande.

Kronotopi, heterotopi och diatopi

Nästa skikt i analysen fokuserar med begreppen kronotopi, heterotopi och diatopi mer på den litterära texten än bildinlagen. Liksom Krogstad använder vi oss av begreppen familjehuskronotopi och tröskelkronotopi. Vad gäller tröskelkronotopi utgår vi från de på bilderna synliga konkreta rumsliga trösklarna inklusive dess varianter som till exempel hallen. Det som Krogstad definierar som den karnevaleska fantasikronotopin, sådant som sker utanför, bortom och/eller i kontrast till den vanliga vardagens verklighet, ringar vi i stället in med hjälp av Michel Foucaults begrepp *heterotopi*, andra rum. Slutligen menar vi att gestaltningen av genomkorsandets och genomsläpplighetens (o)möjlighet behöver tydliggöras, och det görs med hjälp av ett tredje slags topi-begrepp: *diatopin*. Bortom berättelsens dramatik och tröskelerfarenhet döljer sig nämligen en idyllisk eller rentav utopisk dimension, motsvarande vad Krogstad kallar idyllens kronotopi och som han i sin analys av *Den grådige ungen* placerar i trädgården utanför huset, ett utomhus som i den berättelse vi analyserar och som endast utspelar sig inomhus, främst gör sig påmint som en avsaknad men också som en inre föreställningsvärld.

Om litteraturens tröskelkronotopi skriver Bachtin att den alltid är ”metaforisk och symbolisk, ibland i öppen, men oftast i implicit form. Hos Fjodor Dostojevskij är till exempel tröskeln och [...] trappan, tamburen och korridoren [...] de viktigaste platserna i romanhandlingen, platser där kriser, fall, återuppståndelser, förnyelser, klarsyn och beslut som bestämmer ett helt människoliv inträffar” (Bachtin, 1991, s. 157).

Den existentiella och affektiva tröskelerfarenhet som huvudpersonen Al gör i *Sesam Sesam* väljer vi att främst beskriva med hjälp av Foucaults begrepp heterotopi. Heterotopierna är, med Foucaults egna ord, ”ett slags mot-platser, ett slags reellt förverkligade utopier i vilka de verkliga platserna, alla de andra verkliga platser som man kan finna i kulturen, på samma gång representeras, motsägs och kastas om” (Foucault, 2008, s. 252f).

Mellan heterotopin å ena sidan och utopin (eller dystopin) å den andra, finns den förenande och förenade erfarenhet som enligt Foucault förverkligas i en spegel. Det som spegeln reflekterar finns inte annat än som reflektion, medan spegeln som sådan ändå

existerar. Spegeln som heterotopi är själva spegelns dubbelhet, det vill säga att den både finns och samtidigt reflekterar något som inte finns annat än som reflektion. Det heterotopiska blir då själva spegeln som gränssnitt.

Här vill vi argumentera för att också datorn har denna dubbla och heterotopiska funktion, med den skillnaden att datorskärmen är en sorts projektions- snarare än reflektionsyta, en funktion som i allra högsta grad aktualiseras i *Sesam Sesam*. Begreppet heterotopi är följaktligen tacksamt i samband med skönlitterära skildringar eftersom dessa oftast både reflekterar och projicerar förväntningar och fantasier bortom här och nu.

Inomhuset i *Sesam Sesam* kan på flera sätt beskrivas som klostrofobiskt. En anledning är att inga fönster syns på bilderna och att ordet fönster endast används i metaforisk mening mot slutet av berättelsen. För att ringa in fönstret och dess betydelse i berättelsen, vill vi därför slutligen föreslå ännu ett topi-begrepp, nämligen den ursprungligen lingvistiska termen *diatopi* (Smedberg Bondesson, 2014, 50f; 2017, 208ff; 2018, 75, 86f). Begreppet fungerar i analogi med det vanligare diakroni. Om diakroni betyder genom tid, betyder diatopi genom plats (*dia + topos*). Normalt används det för att beskriva dialektala skillnader geografiskt. Om heterotopin är en spegel eller datorskärm och vad den lockar, skrämmer eller gäckar, är diatopin ett fönster, genom vilket man kan se, men som också kan öppnas för att klättra ut och in igenom.

Om analysen och om berättelsen

Vi har valt ut några av uppslagen som illustration till vår analys, men ambitionen är att försöka göra hela berättelsens händelseförlopp rättvisa. Berättelsen handlar om Kas och Al som är bröder och som bor med sin mamma i en lägenhet. Kas är något äldre än Al och de delar rum. De delar på det mesta, även datorn, men när Kas har besök av sina kompisar, som mamma kallar rövarna, får inte Al vara med. Då ska Kas och rövarna titta på något hemligt. När Kas och rövarna gått går Al in i rummet och knappar in lösenordet på datorn – Sesam! Och en helt ny värld öppnar sig – vuxna män och kvinnor som gör en massa konstigheter ihop. Al tycker att det är både äckligt och spännande.

Men plötsligt visar sig mamma i dörren och upptäcker vad Al tittat på. Al känner ilska, förtvivlan och framför allt skam. Mamma pratar med honom under middagen. Sedan kommer Kas hem och undrar vad de gör – ”Vi snakkar bare litt om porno”, säger mamma. Därefter pratar de tillsammans om det och mamman säger, ”Det du så på PC-en er en slags fantasi [---] Det er skuespil for voksne”. Avslutningsvis talar Al med Kas om det när de ska lägga sig, och Al konstaterar: ”Rart alt det der finnes inne i en PC”.

Känslan av trygghet och gemenskap

På bokens första uppslag kan man läsa att Al tycker att det är fint att ”ha samme rom [...] fint å snakke om kvelden etter at lyset er slått av, fint å høre Kas sova [...] De deler gulvteppe og skrivebord. Og de deler på mamma. Det går fint, for det er mer enn nok gulv til begge. Og mer enn nok skrivebord og mamma.” Det är alltså en känsla av trygghet och gemenskap som verbaltexten tar fasta på.

Att ha något tillsammans, en *joint experience*, är grunden till all gemenskap och möjlig kommunikation. Michael Tommasello hävdar i *Becoming Human* (2019) att vad som i såväl evolutionär som psykologisk mening djupast sett gör oss till människor främst är denna vår egenskap och förmåga till gemensam uppmärksamhet och gemensamma projekt, *joint/shared attention/intention*. Utan en grundläggande känsla av tillit och trygghet, ett golv och en mamma att dela på, är det inte möjligt att hantera starka affekter som drabbar oss människor plötsligt och fysiskt innan vi på ett mer medvetet plan eventuellt förstår vad som sker med oss som kroppsliga och själsliga varelser.

Vad händer i bilden? Vi kan se att mamman och hennes två söner umgås och deras blickar möts. När de avbildade utbyter blickar kallas det för en reaktionsprocess (Kress & van Leeuwen, 2006). Björkvall skriver att reaktionsprocesser ”kopplar den inre verkligheten hos människor, där reaktioner på omgivningen äger rum, till den yttre” (2009, s. 66). I denna process är alltså mamman och barnen interreaktörer som reagerar på varandra. Men de avbildade utbyter inte bara blickar utan de förefaller även samtala med varandra, till exempel lutar sig mamman lite åt sidan som om

hon ställer en fråga till Kas och Al. Denna händelse kallas för en narrativ aktionsprocess med interaktörer (Kress & van Leeuwen, 2006) och visar hur mamman tittar till sina barn och vinnlägger sig om att de mår bra samt att barnen och mamma hör ihop: de är en familj och är trygga med varandra.

Även bildelementens komposition ger uttryck för gemenskap. Ett visuellt rim (Kress & van Leeuwen, 2006) är när bildelementens färg eller form överensstämmer med varandra vilket betonar samhörighet, och i bilden fungerar den grå/blå färgen som ett visuellt rim. Den återkommer i exempelvis mammans kläder, gitarren, bordet, våningssången och datorn som om de avbildade harmonierar med varandra. Endast barnens kläder, ansiktena och mattan har andra färger. Att Kas och Al har samma färger visar att de hör ihop. Den fysiska närheten mellan bröderna markerar också samhörighet. Visserligen finns ett avstånd mellan mamman i dörren och bröderna, men med hänsyn till hur verbaltexten betonar harmoni och ömsesidighet kan detta tolkas som att hon finns där för dem och att de finns där för henne.

Mättnadsgrad handlar om färgens intensitet och Kress och van Leeuwen menar att "[i]ts key affordance lies in its ability to express emotive 'temperatures', kinds of affects" (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 233). Samtliga färger i uppslaget har en relativt låg mättnadsgrad, något som förstärker intrycket av en mjuk och harmonisk hemmiljö. Differentiering rör i vilken utsträckning olika färger används. Om flera färger används kan det associeras med obalans men också djärvhet, medan få färger förknippas med balans eller timiditet. Uppslaget realiserar en liten differentiering: grått och blått dominerar. Enligt Kress och van Leeuwen representerar färgen blå bland annat "lugnt välbefinnande" (2006, s. 269) och tillsammans med grå färg, som representerar en form av vardaglighet, kan bilden tolkas som att balans och harmoni råder i hemmet. Det som avviker tydligt från den gråblå färgen är Al och Kas kläder i brunt och gult/orange. Färgerna gult och orange associeras till både egenskaper som värme och livlighet (Kress & van Leeuwen, 2006), som om bilden signalerar att bröderna representerar dessa egenskaper och att det skapar en viss obalans.

Sista begreppet inom ramen för den interpersonella betydelsen är modulation och det avser en färgs nyansrikedom. När

bildelement har färg med få nyanser förknippas det med såväl det enkla och rediga som det simpla medan färg med många nyanser ger associationer till något sofistikerat men också till det överdrivna (Kress & van Leeuwen, 2006). På uppslaget modulerar färgerna från nyansrik blå till enkel blå. Bilden realiserar alltså viss modulation inom ramen för det gråblå vilket stärker uppfattningen om en redig hemmiljö. Sammantaget betonar de visuella resurserna att familjen präglas av balans och trygghet men med vissa undantag.

Familjehuskronotopins (och flerfamiljshuskronotopins) gemenskap

Exempel på mänsklig metonymi, fenomen som vittnar om annan mänsklig närvaro och närhet, som får symbolisera denna känsla av tillhörighet är framför allt det rum som bröderna delar på. Al tycker det är fint att prata och att höra ljudet av när brodern sover. Det är också fint ”å høre det summe og nynne i bygningen, / suset av vann i rør og lyder av tallerkener og TV”. Här kan alltså även ljud från det övriga huset, som är ett flerfamiljshus, inbegripas. Allt detta skapar stabilitet som hindrar taket från att falla ner och väggarna att rämna. Och det skapar en konkret rumslig



Bild 1. Uppslag 1 i *Sesam Sesam*. Mamman i dörröppningen till brödernas rum. Dahle, G. & Dahle Nyhus, K. (2017). *Sesam Sesam*. Cappelen Damm. Copyright: Gro Dahle, författare & Kaia Nyhus Dahle, illustratör.

och kroppslig metaforik för denna trygghet, i form av golvet och skrivbordet och mamman de delar.

Familjehuskronotopin – eller flerfamiljshuskronotopin – är, så som den realiserar i berättelsen, byggd av närhet och gemenskap, på en solid grund av tillräcklighet. Samtidigt finns det något som gör hela situationen klaustrofobisk. Hur ser resten av lägenheten ut och hur ser resten av huset ut? Finns det fler personer? Finns det en pappa? Finns det en syster? Och var är alla fönster? Det är som om det inte funnes något utanför.

Trösklar i många bemerkelser

Därefter följer sju uppslag varav det första (uppslag 2) skildrar brödernas bråk vid datorn på insidan av rummets stängda dörr. Detta följs av scenen där ”røverne” rumlar in över tröskeln till en svart dörröppning som signalerar utomhus. De är som en ”flokk med kameler” och ”gangen”, hallen/korridoren, variant på tröskelkronotopin, ”blir stappa”, det vill säga täpps igen, fylls, av ”støvler og sko” (uppslag 3). Därefter fyller de brödernas rum, dit Al inte har tillträde, och det luktar surt ”som inne i en hule”, tycker Al (uppslag 4).

Nästa uppslag är så Als revansch, när han äntligen får rummet och datorn tillbaka (uppslag 5). Tröskeln Al överträder här blir en föraning om den metaforiska tröskelupplevelse som väntar honom när han öppnar datorn. Denna upplevelse visualiseras på bokens sjätte uppslag, där datorskärmens heterotopiska möjlighet och Als chock och förvåning visualiseras i form av Als uppspärade ögon samt skärmens och tröjans gula färg, som rimmar med varandra, samtidigt som långa och korta solstrålar binder samman affektens uttryck med affektens orsak. Bokens sjunde uppslag slutligen gestaltar öppningen, mynningen, i form av en bokstavlig och öppen mun som fyller skärmen. Affekterna nyfikenhet och avsmak bråkar med Al men nyfikenheten vinner: han klickar sig allt längre ”innover i hulene, / åpner dør etter dør, / rom etter rom”.

Den röda munnen rimmar med röda hypnosringar varvade med gula som fyller hela rummet runt datorn för att förstärka de starka affekterna och den svindel som uppstår när världen förändras

i tröskelupplevelsen. Bokens nionde uppslag är en samlagsscen och Als första affekt är avsmak, men han tycker också att det är konstigt i betydelsen att det väcker hans nyfikenhet ännu mer. Det röda och det gula fortsätter att dominera för att understryka styrkan i affekterna nyfikenhet och äckel/avsmak, som också är de dominerande affekterna i det kommande och åttonde uppslaget.

Känslan av nyfikenhet och avsmak

Det nionde uppslaget, Bild 2, visar hur Al tar del av det som Kas och hans rövare har tittat på i datorn. I verbaltexten gestaltas hur hans nyfikenhet växer men också känslan av äckel och avsmak. Al vill klicka bort det men känslorna är motstridiga och nyfikenheten stark. Det killar, trycker och spränger på i kroppen: ”Al skal klikke vekk alt sammen, bare avslutte. Men fingeren hans gjør ikke det. Han blir værende, for noe holder ham igjen. [...] Hen kjenner det i kroppen også. Kjenner det, kjenner det. Det kiler, trykker, presser seg på, sprenger.”

Till skillnad från Bild 1 gestaltas här en reaktion på ett fenomen, vilket benämns reaktionsprocess. I denna process är Al reaktör som reagerar påfallande starkt på fenomenet, som är de nakna personerna på skärmen. Man kan tolka det som händer i bilden som en mental process. Enligt denna tolkning är Al upplevaren som inte bara reagerar fysiskt på det fenomen han får se utan också processar det mentalt – något som hans hypnotiserade ögon vittnar om och även verbaltexten fokuserar på. Här finns det alltså en glidning mellan olika slags processer eftersom det verbaltexten tar upp både rör inre och yttre fenomen.

Kompositoriskt kan vi se hur en fysisk och psykisk samhörighet mellan de avbildade personerna i datorn och Al suggereras fram. Det är som om ljuden från datorn materialiseras i form av en hypnotiserande rundgång i svart och rött tar hela rummet i anspråk, och där den avbildade kvinnans lila tunga tycks dra in Al i ett tillstånd av både nyfikenhet och äckel.

Jämfört med Bild 1 är färgmättnaden här högre och det är också mer färgvariation och modulation. Denna kombination i samspel med verbaltexten gör att bilden blir mer expressiv jämfört med de tidigare mer realistiska bilderna i berättelsen. Det är som om läsaren ska kunna känna hur affekterna nyfikenhet och avsmak



Bild 2. Uppslag 9 i *Sesam Sesam*. Al tittar på datorskärmen. Dahle, G. & Dahle Nyhus, K. (2017). *Sesam Sesam*. Cappelen Damm. Copyright: Gro Dahle, författare & Kaia Nyhus Dahle, illustratör.

drabbar Al med full kraft. Det expressiva bild- och formspråket bidrar även till att känslan av autenticitet skärps: läsaren får en mer verklighetstrogen beskrivning av Als upplevelse.

Affekt-loop och rummets upplösning

På bokens tionde uppslag kommer mamman in i rummet och ser vad som händer. Al blir först arg, sedan förtvivlad och till sist skamfylld. Mamman tränger sig på med sina vanliga svalt ljusblå kläder över tröskeln in i det rum vars väggar affekterna har målat ilsket gula, medan Als ilska tar sig uttryck i ett rött ansikte som rimmar med datorns röda bild av två kvinnobröst. Ilskan är således Als första affektiva reaktion, men texten antyder även en annan stark affekt, rädslan, som förebådar både förtvivlan och inte minst skam. Denna beskrivs med hjälp av rumslig metaforik, närmare bestämt ett rum i fritt fall genom hela flerfamiljshuset: ”Det er som om rommet synker, / som om hele rommet er en heis, / som om rommet faller / ned gjennom etasje etter etasje / helt ned til søppelrommet / i kjelleretasjen.”

Detta fria fall gestaltar en typisk affekt-loop, det vill säga när en eller oftast flera, som i det här fallet, negativa affekter loopar både sig själva och varandra i en svårstoppad spiral varifrån det

behövs hjälp för att ta sig³. Den svåraste affekten att på egen hand ta sig ur är skammen, eftersom den föds i den andres blick och därmed kan dö först i den andres blick. Detta sker genom att i metaforisk mening hugga huvudet av den, i ett samtal om den med någon som förstår. Men låt oss inte rusa händelserna i förväg.

Det elfte uppslaget visar skärmen med den nakna kvinnan och Al som nu förtvivlat och skamset sätter händerna för det rodnande ansiktet som han sänker för att slippa se mer: ”Det är for seint. / Mamma har sett alt sammen”.

Känslan av skam

I Bild 3 nedan (uppslag 12) kan vi läsa följande: ”Oi, sier mamma” och ”Det var ikke jeg, sier Al” och ”Det var ikke min skyld, sire Al / med en stemme så liten som et skrukke troll” till exempel. Ur ett ideationellt perspektiv närmar sig mamman Al, något vi ser genom de avbildade fötterna som formar en vektor, men Al vänder sig bort och tar händerna för ansiktet skamfyllt. En tolkningsmöjlighet är att mamman är aktören som kommer in rummet och försöker möta Als blick medan Al är reaktören som reagerar på detta genom att avvisa mammans sociala närmande.

Kompositoriskt realiserar här tydliga kontraster som är viktiga i sammanhanget. Precis som verbaltexten tar upp hur Als röst blir allt svagare visar Bild 3 hur Al krymper inför mamman ju mer skam han känner. Endast mammans ben och händer är avbildade, vi får inte se hennes ansikte, vilket stärker den rubbade maktbalansen. Detta kan jämföras med hur mamman avbildas i förhållande till Al och Kas i bild 1 ovan som betonar trygghet och harmoni. Även om de avståndsmässigt befinner sig nära varandra i Bild 3 bidrar kontrasterna till att förstärka avståndet mellan dem.

Gul färg dominerar i bilden. Kress & van Leeuwen (2002) hänvisar till Kandinsky (1977) som menade att gul färg ”has a disturbing influence and reveals an insistent, aggressive character” (s. 353). Den gula färgen i Bild 3 innehåller mycket modulation och variation i färgmättningen och i samspel med verbaltexten gestaltas på så vis en orolig inramning. Det är som om den påträngande

³ Om begreppet loop i det här sammanhanget, se till exempel Scheff (2011); Smedberg Bondesson 2018; 2022.



Bild 3. Uppslag 12 i *Sesam Sesam*. Al känner skam inför mamman. Dahle, G. & Dahle Nyhus, K. (2017). *Sesam Sesam*. Cappelen Damm. Copyright: Gro Dahle, författare & Kaia Nyhus Dahle, illustratör.

känslan av skam inte vill släppa taget utan bara växer. Mammans kläder i blått/grått som tidigare representerade trygghet blir nu snarare en symbol för makt och det auktoritativa som följer med ett föräldraskap. Färgen blå kan associeras till både lugn och kyla (Kress & van Leeuwen, 2006) och mamman är här ett lugnt handlande subjekt som försiktigt närmar sig problemet genom att helt enkelt byta ämne och säga: ”Nå må vi spise middag”.

Den gemensamma måltiden

Krogstad skriver om de tre berättelser han analyserar att ”the chronotope of threshold and the idyllic chronotope meet and interfere with each other in the eating motif” (Krogstad, 2016). Detta gäller också för *Sesam Sesam*, menar vi. Över middagsbordet möts blickarna och gemensam bearbetning och reglering av tröskelfarenheten görs möjlig. Därefter firas alltsammans med glass och den befarade katastrofen uteblir: tröskelpassagen var ingen övergång till totalt kaos, trots allt.

Fem uppslag (13–17) skildrar den gemensamma måltid som följer. På det första försöker den skamsne Al att förstå vad mamman känner när hon nu ser på honom på ett nytt sätt, om hon känner

ilska, avsmak, sorg eller avsky: ”Kanskje hun er sint? / Kanskje hun syns han er ekkel? / Kanskje hun er lei seg? / Kanskje hun er skuffet? / Kanskje hun ikke er glad i ham lenger? / Kanskje hun aldri kommer til å like ham mer?”⁴ Att kunna ställa sig frågor kring hur någon annan känner tyder på förekomst av så kallad egen mentaliseringsförmåga, det vill säga viss förmåga att förstå och reglera affekter också på egen hand. Här är det bara kaos och förvirring hos Al, vilket visualiseras bland annat i bakgrundsväggen som visserligen harmonierar med spaghetтин på tallrikarna men på ett oroligt vis⁵.

På bokens fjortonde uppslag är bakgrundsväggen fortfarande orolig men färgerna är något varmare och binder bättre samman personerna, vilket förstärker intrycket av att mamman och sonen tittar rakt in i varandras ögon. Al har nu inte längre någon rodnad på kinderna, men inombords och kroppsligt har han långt ifrån landat, vilket texten ger uttryck för: ”Som om det er mulig å spise middag nå. / Som om det er mulig å noen gang spise igjen” // Magen strammer seg i en hard knute”.

Men så kommer mamman med den förlösande förklaringen: ”Det du så på PC-en er en slags fantasi” Hon förklarar vidare: ”Det er skuespill for voksne”⁶. Härmed har hon lokaliserat heterotopin som realitet, som berättar om andra världar, inom vår värld och som ändå är en annan sorts värld, ett slags mot-plats där alla andra platser samtidigt representeras och kastas om (jfr. Foucault).

På nästa uppslag (15) kommer storebror Kas hem. När mamman säger: ”Vi snakker bare litt om porno”, gungar det åter i rummet för Al: ”Det er som om hele bygningen tipper / litt over til siden / så Al må holde seg fast i bordet”. Men färgerna är mildare och rummet är större än förr.

Och på det följande uppslaget (16), vars illustration är en bild av bröderna vid varsin spaghettitallrik, är det Kas som rodnar. I

⁴ I den svenska översättningen saknas intressant nog både ilskan och sorgen.

⁵ Om begreppet mentalisering, se till exempel Merrild Juul, Simonsen och Karterud (2020).

⁶ I den svenska översättningen är det i stället Kas som i samtalet mellan bröderna får säga: ”Du vet att det bara är teater [...] inte på riktigt [...] bara film, / inte äkta. / Och det är inte för barn”.

övrigt är färgerna här ännu mildare vilket ackompanjerar mammas avdramatiserande förklaring att porr ”kan gi et rart bilde av sex / og noen kan tro at det er slik det foregår / at det er sånn de må se ut og sånn de må gjøre det”.

På oppslag 17 blir det så fest med glass. En treenighet av glasskålar på bordsskivan får fungera som en reminiscens av ett idylliskt men klaustrofobiskt förflutet och som kan ramas in som en tavla över tillvaron i all sin, trots allt, robusta giltighet och tillräcklighet: ”Vi får benytte anledningen [...] / og taket raser ikke ned i hodet på dem i dag heller / Faktisk ikke”. Tröskelerfarenheten kan möjligen liknas vid syndafallet, men fördrivningen ur barndomens idyll resulterar inte i total ödeläggelse.

Den gemensamma erfarenheten och förtroendet bröderna emellan

Avslutningsvis i berättelsen har Al och Kas gått och lagt sig. Al funderar över vad som hänt och frågar Kas: ”De der damerne [...] De var så blanke” och Kas svarar: ”Sikkert smurt in med noe”. ”Men hvorfor det da? frågar Al. ”Vet vel ikke jeg”, svarar Kas. Enligt verbaltexten i Bild 4 (uppslag 18) pratar Al och Kas om den gemensamma erfarenheten. Al är den utforskande som ställer frågorna. Kas korthuggna svar har en närmast pliktskyldig karaktär och visar att även om det finns ett förtroende mellan bröderna verkar han helst vilja undvika ämnet.

Det som uttrycks visuellt är en reaktionsprocess med interaktörer. Al lutar sig fram över sängkanten för att få ögonkontakt med sin bror i underslafen och de utbyter blickar. I verbaltexten står det ”Etterpå i mørket blir Al liggande og tenke i overkøya” och man kan ana i Als blick den mentala aspekten som finns i reaktionsprocesser, det vill säga alla hans funderingar kring vad som hänt och hur han trevande försöker ställa frågor till sin bror om detta. Den mentala dimensionen kan också kopplas till broderns reaktion. För hur ska han besvara Als frågor? Att mamma och Al vet vad han och rövorna ägnat sig åt medför att även han säkert känner skam.

Kompositoriskt utgör den gråblå färgen ett visuellt rim som förbinder de olika delarna av rummet: väggar, tak, dörr, etcetera.



Bild 4. Uppslag 18 i *Sesam Sesam*. Bröderna samtalar i våningssången. Dahle, G. & Dahle Nyhus, K. (2017). *Sesam Sesam*. Cappelen Damm. Copyright: Gro Dahle, författare & Kaia Nyhus Dahle, illustratör.

Sångarna hänger också ihop och stärker tillsammans med det visuella rimmet känslan av samhörigheten mellan bröderna.

Bild 4 påminner i hög grad om Bild 1 men med den skillnaden att den gråblå färgen rymmer lägre grad av modulation, färgmättning och differentiering. Följaktligen kan färgens betydelse i Bild 4 tolkas som att den inte enkom accentuerar känslan av trygghet och gemenskap i familjen utan därtill nyanserar den genom att verbaltexten och det visuella uttrycker hur det finns en sorts förtrohet mellan bröderna: Kas försöker besvara Als svåra frågor när mamma inte är närvarande fastän ämnet är känsligt och svårt att tala om.

Fönster och föreställningar

På den näst sista sidan (uppslag 19) öppnas Als föreställningsvärld, vilket gestaltas med rumslig metaforik: ”tankerne tar større og større buer / og forsvinner opp mot taket, / og taket forsvinner oppover i mørket, / og plutselig er rommet så stort, / som om det er plass til hele verden her inne.” Denna rumsliga vidgning mot resten av världen har sin parallell i den heterotopiska upplevelsen av datorns inre universum: ”Så mange huler / og uler på huler i alle retninger, / labyrinter, / skattekamre, sjakter og gruver”.

På den allra sista sidan (uppslag 20) har de somnat och texten lyder: ”Men natta er stor og forunderlig, / og de deler natta, / og de deler vinduet, / og verden deler de også, / for det er mer enn nok verden å dele / og minst tusen og én netter / og tusen og én dager / som venter på dem”.

När fönstret som ord och föremål här nämns i slutet av berättelsens text, är det således i samband med Als insikt om allting som ändå finns, både innanför och utanför husets väggar, och att Al delar detta fönster och allt vad fönstrets existens möjliggör, med sin storebror Kas. Återigen understryks vikten av att ha någon att se tillsammans med för att kunna lära sig att förstå, tolka och så småningom reglera och hantera starka affekter.

Den klaustrofobiska känslan inledningsvis i berättelsen är nu helt borta och motsatsen gäller. Fönstrets diatopi, genomkorsandets plats, är vidöppen mot såväl den verkliga världen som allehanda fantasiföreställningar.

Sammanfattning och didaktiska implikationer

Syftet med artikeln var att analysera hur både affekter och den känsla av trygghet och gemenskap som möjliggör att affekter kan regleras gestaltas i *Sesam Sesam*. Vår sociosemiotiska analys har beröringspunkter med Bjorvands (2010) analys av *Den arge*. Bjorvand analyserar hur skrift och bild uttrycker affekter, som hur pappans kropp växer i takt med att ilskan ökar vilket ger honom överdrivna proportioner med ett mycket litet huvud, precis som troll med minimal intelligens. På liknande sätt rymmer samspelet mellan bild och verbaltext i *Sesam Sesam* en expressivitet i det överdrivna som även vittnar om ett slags autenticitet som bidrar till en mer ”sann” bild av de affekter Al erfar. Vidare fördjupar vår platsorienterade litteraturanlys med begreppen kronotopi, heterotopi och diatopi hur de gestaltade affekterna i *Sesam Sesam* tar sig rumsliga uttryck. Med denna analys kan såväl bokstavliga och konkreta som bildliga och metaforiska innebörder i berättelsen ringas in och fördjupas.

Vi menar att denna analytiska kombination är betydelsefull ur ett svenskämnesperspektiv med tanke på hur språk- och litteraturdelen många gånger behandlas som skilda entiteter i klassrummet (Dahl, 2015; Dahl & Smedberg Bondesson, 2020). I *Lgr22* står

det i syftesdelen för kursplanen i svenska att "[e]leverna ska ges möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer [...]. I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden" (Skolverket, 2022). I ljuset av detta resonemang blir en multimodal genre som bilderboken intressant. I synnerhet den nordiska bilderboken utmärker sig på så vis att den inte uteslutande riktar sig till barn utan författare som exempelvis Gro Dahle eller danskarna Oskar K och Dorte Karrebæk visar att gränsen mellan barn- och ungdomslitteratur och vuxenlitteratur kan överskridas med teman som utmanar läsare i alla åldrar. I *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (2021), ges exempel på hur lärare i både grund- och gymnasieskola analyserar och diskuterar litteratur där bild och verbaltext samspelar, och som utmanar såväl emotionellt som kognitivt, för att stärka elevernas läsförmåga, kreativitet och kritiska tänkande. En slutsats av detta är att lärare inte bör väja för det obehagliga, svåra, komplicerade eller det på olika sätt affektladdade i sin undervisning även om eleverna kan vara misstänksamma mot den här typen av litteratur.

Låt oss avslutningsvis zooma ut något och fundera mer allmänt över det känsliga ämnet i berättelsen. Hilde Dybvik skriver i en recension av *Sesam Sesam*: "Vi snakker bare litt om porno" sier moren i *Sesam Sesam*. Men det er bare hun som snakker" (Barnebokkritikk, 2017). Onekligen har Dybvik en poäng eftersom verket varken väljer att problematisera pornografi som fenomen eller anger en mer demokratisk diskussion mellan förälder och barn som lösning. Samtidigt kan man argumentera för att reglering av starka affekter snarare underlättas av avdramatisering än av problematisering. Skammen, som alltid tar sig kroppsliga uttryck, hämmar samtidigt allt slags så kallat kroppsligt meningsskapande i rummet. Skammen fungerar utmärkt som estetisk motor och suggestivt motiv i en berättelse, men den hämmar diskussionen, eftersom skammen är självproducerande och "smittar". För att göra det skamfylt bortsuddade och osynliga synligt, för att kunna ge röst åt det nedtystade, krävs att man vågar bita huvudet av skammen. Och för att våga bita huvudet av skammen, krävs att man är trygg. Detta gäller således inte bara

för Al utan lika mycket för en grupp elever i skolan (Hansson & Smedberg Bondesson, 2022, s. 134).

Att bita huvudet av skammen är emellertid motsatsen till att tassa runt den. Felski är egentligen inne på detta, men också hon undviker i det här sammanhanget att benämna skammen som såväl tema som effekt, trots eller kanske delvis på grund av att hon var tidig med att se det komplicerade sambandet mellan skam och såväl bristen på som behovet av berättelser (Felski, 2000). Om chocken skriver hon hursomhelst att kritiker tassar runt den som en möjlig effekt vid läsning: ”Critics tiptoe around the subject of shock, preferring to approach it in oblique and circumspect fashion.” (Felski, 2008, s. 105). Hon skriver även att ”Shock builds on a sense of fear serving as a synonym for terror or intense fright, while also shading towards rather different associations of disgust and repulsion” (s. 112). Här nämner hon de starka negativa affekterna rädsla, avsky och avsmak men inte skammen.

Skammen är problematisk eftersom den hämmar snarare än väcker nyfikenhet och diskussionslust. På samma sätt som Als affektiva reaktion, som blir till en negativ affekt-loop när rädslan, sorgen och ilskan, tillsammans med avsmaken och, inte minst, skammen, tar över och förintar såväl nyfikenheten som glädjen, kan man tänka sig ett liknande scenario i ett möjligt klassrum med denna text som diskussionsunderlag, när chocken eller affekten förvåning ”in the text” i en spegelliknande relation spiller över i chocken ”of the text” (Felski, 2008, s. 128).

Då handlar det om att hitta tillbaka till det gemensamma golvet och tillsammans skapa känslan av trygghet och upplevelsen att taket faktiskt inte trillar ner i huvudet, inte idag heller. Först då kan samtalet börja.

Referenser

- Alfredsson, J. (2021). Den poetiska zonen: Poesins performativa potential i bilderböcker för barn. *Samlaren. Tidskrift för forskning om svensk och annan nordisk litteratur*, 142, s. 161–187. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1643758/FULLTEXT01.pdf>
- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. (J. Öberg, Övers.; 2 uppl.). Anthropos.

- Birkeland Engebretsen T. (2014). Kva ska vi med dette'a? Bildeanalyse i den videregående leseopplæringa. *Norsklæreren*, s. 3.
- Bjorvand, A-M. (2010). Do Sons Inherit the Sins of Their Fathers? An Analysis of the Picturebook *Angry Man*. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Diaz (Red.), *New Directions in Picturebook Research*, s. 217–230. Routledge.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Hallgren & Fallgren.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz, C. (Red.) (2019), *New Directions in Picturebook Research*. Routledge.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Dahl, C., & Smedberg Bondesson, A. (2020). Skönlitteraturens språk: Det dubbla perspektivets möjligheter vid textanalys. *Educare*, (2), s. 1–22. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.2.1>
- Dahle, G., & Dahle Nyhus, K. (2017). *Sesam Sesam*. Cappelen Damm.
- Dybvik, H. (2017). (24 oktober 2017). Pornopraten. *Barnebokkritikk*. https://www.barnebokkritikk.no/pornopraten/#.Y_9h_HbMK5d
- Felski, R. (2000). Nothing to declare. Identity, shame, and the lower middle class. *Modern Language Association*, 115(1), s. 33–45. <https://doi.org/10.2307/463229>
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. (J. Magnusson, Övers.; i uppl.). T. Götselius & U. Olsson (Red.). Symposion.
- Hansson, E., & Smedberg Bondesson, A. (2022). Det osynliga barnet och experimentet som gick om intet. *Högskolepedagogisk debatt*, (1), 129–135. https://researchportal.hkr.se/ws/portalfiles/portal/42331889/Det_osynliga_barnet_och_experimentet_som_gick_om_intet_HPD_1_22_s129_135.pdf
- Hill, D. (2015). *Affect Regulation Theory. A Clinical Model*. Foreword by A. N. Schore. W. W. Norton & Company.

- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (2 uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- Krogstad, A. (2016). The family house chronotope in three picturebooks by Gro Dahle and Svein Nyhus: idyll, fantasy, and threshold experiences. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 7(1), s. 1–11. <https://doi.org/10.3402/blft.v7.26040>
- Maagerø, E., & Lorentzen Østbye, G. (2017). What a Girl! Fighting Gentleness in the Picture Book World. An Analysis of the Norwegian Picture Book What a Girl! by Gro Dahle and Svein Nyhus. *Children's Literature in Education*, 48, s. 169–190. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9276-4>
- Merrild Juul, S., Simonsen, S., & Karterud, S. (2020). *Kort og godt om mentalisering*. Psykologisk forlag.
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and pride: Affect, sex and the birth of the self*. Norton.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (Red.). (2022), *Exploring Challenging Picturebooks in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013952>
- Ommundsen, Å. M. (2004). Kanskje det fins flere osynlige jenter? Bildeboka Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus. In S. Slettan & A-M. Bjorvand (Red.), *Barneboklesninger. Norsk samtidslitteratur for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Scheff, T. J. (2011). Emotions and depression. Finding and facing intense emotions. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/lets-connect/201107/emotions-and-depression-0>
- Skolverket. (2022). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Smedberg Bondesson, A. (2014). *Ditt språk i min mun. Grannspråkets glädje och gagn*. Makadam.
- Smedberg Bondesson, A. (2018). *Gösta Berling på La Scala. Selma Lagerlöf och Italien*. Makadam.

Smedberg Bondesson, A. (2022). Mapping shame and guilt. Inner and outer landscapes in *The Adventures of Pinocchio* and *The Wonderful Adventures of Nils*. University Press of Southern Denmark.

Smedberg Bondesson, A. (2017). Through the land of lagom in literature. Passing small towns in middle Sweden. I Steven P. Sondrup & Mark B. Sandberg (Red.), *Nordic Literature. A Comparative History*. Volume I: Thomas A. Dubois & Dan Ringgaard (Red.), *Spatial Nodes*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/chlel.xxxi.17bon>

Tomkins, S. S. (1995). *Exploring affect. The selected writings of Silvan. S. Tomkins*. V. E. Demos (Red.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663994>

12. Att berätta utanför ramarna: Känslor och transmedialt berättande som litteraturdidaktisk resurs

Anette Svensson & Jenny Malmqvist

Bamse som fritidsaktivitet och skolpraktik

Inför läslovet 2018 publicerade Pressbyrån, i samarbete med Egmont och Bamseförlaget, specialnumret *Bamse: Nina i knipa*. Numret består av serien ”Nina i knipa” (2006), en omarbetning av serien i novellform av författaren John Ajvide Lindqvist och ett erbjudande till läsar-skribenten att efter Ajvide Lindqvists exempel skriva en novell baserad på serien ”Bamse och den stora höststormen” (1973)¹. På detta sätt uppmuntrar numret läsar-skribenten till att om-/återskapa en berättelse i serieformat till en berättelse i novellformat och att i om-/återskapandeprocessen vidga den ursprungliga berättelsen i enlighet med Henry Jenkins (2007) begrepp *transmedial storytelling* – transmedialt berättande.

Tidigare studier visar att tillfälle ges att fördjupa och visa sin förståelse för berättelser och berättande vid användande av olika estetiska och mediala uttrycksformer (se t.ex. Svensson & Haglind, 2021), liksom att den transmediala om-/återskapandeprocessen kan möjliggöra och synliggöra narrativa kompetenser (se t.ex. Svensson, 2022). Föreliggande studie kombinerar såväl förståelse för berättelser och berättande som transmedialt berättande med

¹ I artikeln används begreppet läsar-skribent genomgående för att synliggöra den dubbla roll barnet förväntas inta.

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Svensson, A., & Malmqvist, J. 2024. Att berätta utanför ramarna: Känslor och transmedialt berättande som litteraturdidaktisk resurs. I: L. Ahlin, J. Askund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 241–266. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.m>. Licens: CC BY 4.0

känslor. Känslor kan tjäna som ingång till läsning, men kan även ligga till grund för berättelseförståelse (se t.ex. Bringéus, 2011; Jönsson, 2007; Svensson, 2022). I sina teorier om litteraturens och läsningens funktioner belyser Rita Felski (2008) fyra motiv: hänförelse, igenkänning, kunskapande och chock, vilka utgör grund för en läsarskribents deltagande i litterära praktiker beträffande såväl skola som fritid. Att läsa *Bamse*, liksom serietidningar generellt, är en aktivitet som förknippas med en fritidskontext, men som även lyfts in i en utbildningskontext (jfr. Wallner, 2017). Även det nummer av *Bamse* som ligger till grund för detta kapitel, visar, genom den tillhörande lärarhandledningen, på en intention att inkludera denna fritidsaktivitet i en skolpraktik.

Syftet med studien är att analysera numret *Bamse: Nina i knipa* för att belysa och diskutera hur transmedialt berättande samt kognitiva och emotionella resurser uppmuntrar till att utveckla barns och ungas berättelseförståelse och berättarförmåga och därmed utgör litteraturdidaktiska resurser. För att nå detta syfte utgår studien ifrån följande frågeställningar:

- Hur möjliggör numret aktivering av unga läsarskribenters kognitiva och emotionella resurser?
- På vilket sätt uppmuntrar numret unga läsarskribenter till att utveckla sin berättelseförståelse och berättarförmåga?
- På vilket sätt kan numret och dess fokus på att om-/återskapa en berättelse från ett medium till ett annat utgöra en litteraturdidaktisk resurs?

Berättande som litteraturdidaktiskt ramverk

Inom den litteraturdidaktiska forskningen med fokus på den formella utbildningsmiljön visar studier att transmedialt berättande utgör en stark didaktisk resurs som genom kontrastivt lärande uppmuntrar elevers berättelseförståelse och identitetsutveckling (Svensson & Haglund, 2021), tillika möjliggör och synliggör elevers läsförståelse och berättelseförståelse (Svensson, 2022). Även forskning om praktiker utanför skolan får allt större utrymme i litteraturdidaktisk forskning, såsom ungas berättande i olika

medier (t.ex. Lundström & Svensson, 2017) samt hur transmedialt berättande som underhållning kan synliggöra analysprocesser och belysa olika strategier som används i det transmediala skapandet (Svensson & Malmqvist, 2020). Det finns många studier som undersöker elevers läslust bland annat med koppling till läsförståelse (t.ex. Roe, 2014), skriv- och läsutveckling (Fast, 2015), utveckling av språkförmågor mer generellt (Löthagen Holm, 2009), samt till den kroppsliga läsoplevelsen (t.ex. Fatheddine, 2018). Även känslor kopplade till såväl litteraturläsning som litteraturundervisning har beforskats. Eva Bringéus (2011) studie visar hur gymnasieelevers känslor och egna erfarenheter utgör viktiga beståndsdelar för förståelse och meningsskapande i skolans litteraturundervisning och framför en läsart som främjar kognitiv såväl som etisk och känslomässig förståelse av texten. I en studie om att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser i grundskolans årskurs 1 visar Anette Svensson (2022) att undervisningens fokus på känslor, uttryckta i både text och bild, uppmuntrar till utveckling av elevers ordförråd och språkfärdighet samt är ett sätt att arbeta med värdegrundsfrågor. Till detta kan läggas Karin Jönssons (2007) studie, som visar att elevers samtal om text och bild genererar upplevelser och känslor vilka bidrar till att skapa förståelse för såväl texten som den egna världen. Forskning som mer specifikt fokuserar på serieläsning förekommer inte i samma utsträckning, men Lars Wallner (2017) har undersökt hur användande av serier i undervisningen uppmuntrar till elevers meningsskapande och literacyutveckling.

Studiens teoretiska ramverk kopplar samman transmedialt berättande (Jenkins, 1992) med litterär kompetens (Torell, 2002) och emotionell läsning (Felski, 2020). Eftersom studien fokuserar på såväl Ajvide Lindqvists omskapande av serien ”Nina i knipa” som läsarskribenters omskapande av serien ”Den stora höststormen” i ett annat medieformat, utgör transmedialt berättande (Jenkins, 1992) en del av studiens teoretiska ramverk. En aspekt som utmärker transmedialt berättande är att det inte främst handlar om att återskapa samma berättelse i ett annat medium utan snarare är ett sätt att i förflyttningen av innehåll från ett medium till ett annat expandera berättelsen och därigenom skapa en ny

upplevelse. Denna upplevelse innefattar processer av ”world-building” (Jenkins, 2007, ”Transmedia Storytelling 101”, st. 3), där olika delar av berättelsen byggs ihop till nya enheter som påverkar de som skapar och de som använder berättelserna. Ett i sammanhanget centralt begrepp är *prosument* (Tapscott, 1996), där deltagaren uppmanas till att vara aktiv läsare, konsument, av berättelsen och på samma gång vara en aktiv skribent, producent, av berättelsen. I den föreliggande studien sker både de processer av transmedialt berättande som Jenkins (1992) beskriver och de processer av prosumtion som Don Tapscott (1996) beskriver när Ajvide Lindqvist omskapar ”Nina i knipa” och när läsarskribenten uppmanas att omskapa ”Bamse och den stora höststormen”.

Örjan Torells (2002) vidareutveckling av begreppet litterär kompetens (jfr. Culler, 1975) fokuserar spänningsfältet mellan de tre aspekterna: *konstitutionell kompetens*, *performanskompetens* och *literary transferkompetens*. Medan konstitutionell kompetens beskrivs som ett förspråkligt och förkonventionellt fiktionsskapande – en förmåga som litteraturläsare besitter som varken är inlärd eller socialt betingad, ses den litterära performanskompetensen som artificiell och socialt förvärvad. Performanskompetensen, vilken ”avser den inlärd, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (Torell, 2002, s. 83), inbegriper att känna igen narrativa tekniker, kompositioner, teman, karaktärer och så vidare. Den förmåga som oftast tränas i skolan, alltså förmågan att analysera den litterära textens formella aspekter, är således performanskompetensen. Den kompetens som balanserar dessa två är literary transferkompetensen, vilken Torell beskriver som ”närmast identisk med den mer eller mindre reflexmässiga tolkningsreaktion [...] som innebär att läsaren kopplar textens innehåll till sina egna livserfarenheter” (s. 85). Såväl literary transferkompetensen som performanskompetensen är av relevans för studien eftersom den unga läsarskribenten både uppmanas till en reflexmässig tolkning utifrån sin livserfarenhet och tränas in i en traditionell syn på hur man förstår berättelser i specifika genrer.

I sitt fokus på emotionell läsning belyser Felski (2020) tre känslomässiga tillgångar (*attachment devices*) – *attunement*, *identification* och *interpretation* – varav *identification* tillämpas

i studien. *Identification* syftar på läsarens² identifiering med primärt karaktärer men även texten i dess helhet: "Identifying involves a response not only to fictional figures but also to the overall atmosphere of a text as created by its style" (Felski, 2020, s. 104–105). Begreppet *identification* ska inte likställas med identitet, utan syftar på någon form av igenkänning och gemenskap med en karaktär, hens känslor, erfarenheter eller situation. *Identification* som begrepp inbegriper således en syn på *karaktär* som både "person and aesthetic device" (Felski, 2020, s. 93), vilket medför tolkning av karaktär som både textuell och utomtextuell konstruktion.

Som begrepp rymmer *identification* fyra olika känslomässiga förhållningssätt, vilka delvis är en effekt av en texts estetiska verkningsmedel: *alignment*, *allegiance*, *recognition* och *empathy*. *Identification* sker således delvis utifrån en texts affordanser, det vill säga dess unika förutsättningar (Felski, 109; jfr. Kress, 2003). *Alignment* används för att beskriva hur texten, genom berättartekniska grepp, styr läsaren mot en karaktärs perspektiv, medan *allegiance* syftar på hur läsaren tar ställning för en viss karaktär baserat på delade etiska och politiska värderingar. Läsarens egna värderingar ligger till grund för hur man förstår en karaktär och en situation. *Recognition* handlar om igenkänning där läsaren även görs medveten om aspekter av sig själv och sina egna erfarenheter. *Empathy*, slutligen, avser uppmärksammandet och bekräftelsen av andras känslor. Således är *identification* med underliggande känslomässiga förhållningssätt relevant för den föreliggande studien då numret, genom läs- och skrivinstruktioner till läsarskribenten, riktar fokus mot känslor som resurs för tolkning och det kreativa om-/återskapandet.

Ett annat perspektiv på berättelser och berättande erbjuder Gerard Genette (1997), som i sina teorier om hur texter är konstruerade, riktar fokus mot en texts paratextuella element. Dessa element kan exempelvis vara en texts omslag, förord och baksidestext. De paratextuella elementen bidrar till att expandera texten och fyller olika funktioner, vilka kan ha en inverkan på läsarens reception av texten och meningsskapande (Genette, 1997). Paratextuella

² Felski hänvisar både till "reader" och "viewer" (s. 94).

element kan ge information, till exempel i form av författarnamn, och ge uttryck för en texts intention, det vill säga hur den ska uppfattas. För föreliggande studie är Genettes perspektiv av relevans då analysen beaktar numret i dess helhet och där de paratextuella elementen är lika viktiga som övriga delar av numret.

***Bamse: Nina i knipa* som undersökningsmaterial**

Studiens material, numret *Bamse: Nina i knipa* med tillhörande lärarhandledning, granskas genom närläsning (jfr. Arfwedson, 2006). Analysen fokuserar på materialet i sin helhet, vilket inbegriper Ajvide Lindqvists novell "Nina i knipa" (30 sidor); Susanne Adolfsson, Adam Blomgren och Ann Härdfeldts serie "Nina i knipa" från 2006 (18 sidor); tävlingsinstruktioner (1 sida); Rune Andréassons "Bamse och den stora höststormen" från 1973 (7 sidor); uppgiften "skriv din egen novell" som består av fyra skrivtips (1 sida) och linjerade sidor att skriva på (15 sidor); samt paratexterna omslag, förord (1 sida)³, samt miniserien "Läslust med Bamse" (1 sida), vilken är placerad på insidan av omslagets baksida. Lärarhandledningen består av 27 sidor där omslaget är likt omslaget på specialnumret förutom titeln: "En lärarhandledning för lågstadiet av Melinda Galaczy och Helga Boström" samt undertiteln: "Nina i knipa av John Ajvide Lindqvist och Susanne Adolfsson/Adam Blomgren" (Galaczy & Boström, 2018). Därutöver består lärarhandledningen av en inledning (1 sida), en beskrivning av seriens och novellens ("Nina i knipa") handling (3 sidor), kortfattad beskrivning av vilken roll "Nina i knipa" kan fylla i klassrummet, lektionsupplägg och tidsåtgång, samt en introduktion (1 sida), förslag på aktiviteter före, under och efter läsningen (5 sidor), arbetsmaterial (16 sidor), samt motivering till varför man bör läsa serier i skolan (1 sida). Eftersom studiens material består av bland annat bilder, typografisk text och en kombination av bild och typografisk text i olika former tillämpar närläsning analysen ett vidare perspektiv på läsning.

³ I artikeln används termen "förord" för att hänvisa till det avsnitt som inleder numret.

Känslor som ramar in

Numret ingår i Pressbyråns initiativ *Vägen till läsning*. Mot bakgrund av två utmaningar som skrivs fram i numrets förord: utmaningen med det minskade intresset för läsning i det svenska samhället och utmaningen med att den svenska skolan visar på sämre resultat beträffande läsförståelse, syftar initiativet till att öka barns och ungdomars läslust (Pressbyrån). Detta samhällsuppdrag skrivs på olika sätt fram i numrets paratext. Förordet betonar den demokratiska aspekten av läsförståelse och vid sidan av att ge mer saklig information om kopplingen mellan läslust, språkutveckling, läsintresse och läsförmåga lyfts seriemediets potentiella roll i att introducera barn till läsning⁴. Det aktuella numret skriver in sig i detta uppdrag då det, i både förord och baksidestext, sägs kunna bidra till att främja berättelseförståelse och läsutveckling till följd av sitt transmediala angreppssätt. Förordet uppmantrar till komparativ läsning av Ajvide Lindqvists novell jämte förlagan i serieformat i syfte att vidga förståelse för berättande i olika medier och i baksidestexten kan man läsa: ”Serier är ett startskott för barns läsande, och att läsa berättelsen [”Nina i knipa”] i novellform hjälper barn att ta klivet mellan serier och skönlitteratur” (s. 3). I detta föreslås Ajvide Lindqvists transmediering av en serie till novellform kunna bidra till att bredda den unga läsarskribentens repertoar. Transmedialt berättande utgör således ett explicit ramverk och en medveten strategi i numret. Numrets transmediala karaktär görs tydlig redan med omslaget där författaren Ajvide Lindqvist och hans tolkning av ”Nina i knipa” sätts i förgrunden.

Även om det tydligt framgår att det rör sig om ett Bamse-nummer, genom den klassiska Bamse-logotypen och en Bamse-siluetten, bär numret titeln ”Nina i knipa” med underrubriken ”Tolkad som novell av författaren till *Låt den rätte komma in*”. Ajvide Lindqvists namn återges även ovanpå Bamse-siluetten vilket medför att Bamse placeras i bakgrunden medan Ajvide Lindqvist placeras i förgrunden.

⁴ Numret vänder sig till flera olika ”läsare”, både vuxna som läser för sina barn, och barn som kan läsa själva.

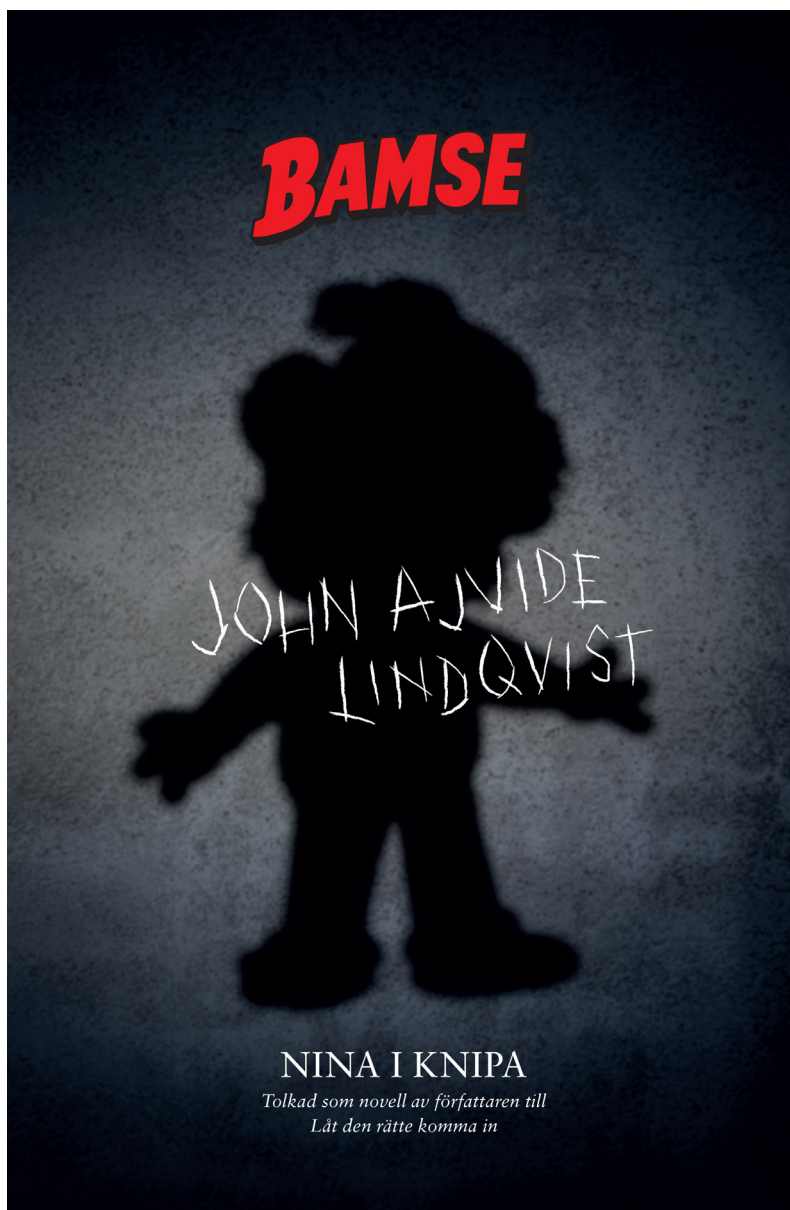


Bild 1. Specialnumrets framsida. Bilden föreställer framsidan av *Bamse: Nina i knipa*. (2018). Copyright: Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.

Vid en analys av numrets övergripande struktur och förord blir det tydligt att transmedialt berättande ges en framträdande roll i att medvetandegöra läsaren om hur en berättelse kan förstås. Inledningsvis ges information om att numret innehåller berättelsen "Nina i knipa" i två versioner – dels i serieformat, dels som en novell skriven av Ajvide Lindqvist. I numret presenteras först novellen (s. 7–36) följt av serien (s. 37–54), tillsammans med instruktioner till läsar-skribenten, som uppmantras att "jämföra berättelserna och se vad som skiljer dem åt och hur berättelsen upplevs när man får skapa sina egna bilder av vad som sker" (s. 3). Transmedialt berättande nyttjas således till att belysa berättelser och den tolkningsprocess som ligger till grund för berättelseförståelse.

Vid tre tillfällen i numret förekommer Ajvide Lindqvist som tecknad figur: på numrets baksida, i förordet samt i tävlingsinstruktionerna. En konkret effekt av detta är att Ajvide Lindqvist skrivs in i seriemediet och i synnerhet i Bamses serie- och textvärld då han vid en av dessa instanser ses skriva på skrivmaskin med Bamse på ryggen. Strategin med att återge Ajvide Lindqvist som tecknad figur är i linje med den transmedieringsprocess som ligger till grund för hans novell och kan således utläsas som en metakommentar: Det är genom att träda in i berättelsen som hans novell skapas. Författaren Ajvide Lindqvist och hans novell positioneras således både inom och som utgående från serievärlden. Genom att identifiera sig med Ajvide Lindqvist uppmantras sedan den unga läsar-skribenten att bli en författare genom att följa en liknande process: "Med hjälp av en kortare Bamse-serie kan du [...] försöka göra det som författaren har gjort; att med hjälp av beskrivningar och fantasi förvandla en serie till en längre text" (omslagets baksidestext). Att den unga skribenten i likhet med Ajvide Lindqvist ska se sig som författare beläggs i avsnittet "Min egen tolkning av serien 'Bamse och den stora höststormen'" där raden för skribentens namn har rubriken "Författare". Den transmediala processen uppmantrar läsar-skribenten att träda in i berättelsen och att skapa en egen transmedial berättelse. Därmed utgör transmedialt berättande en funktion som uppmantrar till utveckling av berättarförmågan.

Det tävlingsmoment där läsare-skribenten kan tävla med sin novell baserad på ”Bamse och den stora höststormen” och det faktum att 15 linjerade sidor är avsatta till läsare-skribentens egen berättelse är ytterligare en indikation på det transmediala berättandets centrala roll i numret. Genom att tillhandahålla en berättelse i två olika versioner och format samt att uppmana till komparativ läsning och till eget transmedialt skrivande utgör transmedialt berättande en medveten strategi för att främja den unga läsare-skribentens berättelseförståelse och berättarförmåga.

Analysen av numrets paratext visar att känslor är satta att fungera som emotionell resurs på flera sätt. Numrets förord etablerar en koppling mellan känslor och läsning som aktivitet. Läslust lyfts fram som grunden till utveckling av olika kognitiva förmågor kopplade till språkutveckling, läsförståelse och fantasi: ”Läslust är ett av de viktigaste elementen för att barn ska komma i gång och sedan fortsätta sin resa in i litteraturens värld” (s. 3). Begreppet läslust varierar i förordet med begreppet läsglädje vilket förstärker kopplingen mellan läsning och positiva känslor. Denna koppling och hur numret i fråga kan tjäna som ett led i skapandet av läsglädje blir även tydlig då förordet avslutas med redaktionens önskan: ”Vi hoppas att ni tycker att berättelserna ni hittar här är spännande och att ni får en riktigt god läsoplevelse” (s. 3). Känslor används därmed som emotionell resurs i syfte att skapa läsglädje.

Känslor, specifikt kopplade till spänning, nyttjas även som en medveten strategi där de tjänar som ingång både till läsning av det specifika numret och till det kreativa om-/återskapande som numret uppmuntrar till. Numrets omslag sätter an en ton av spänning genom sin visuella utformning där Bamse-figures svarta siluett gestaltas mot en grå-svart bakgrund (se Bild 1). Även val av font för författarnamnet John Ajvide Lindqvist, vars vassa och lite spretiga bokstäver väcker associationer till något skrämmande, och hänvisningen till Ajvide Lindqvists skräckroman *Låt den rätte komma in* relaterar till spänning. Dessa paratextuella element ges här en tydlig funktion i att suggerera numrets övergripande känsla av spänning och att därigenom locka till läsning av numret.

Strategin att locka läsare-skribenten till numret genom spänning tillämpas även i baksidestexten där serien ”Nina i knipa”

presenteras enligt dikotomin god–ond: ”en berättelse om modiga Nina Kanin som försöker skipa rättvisa genom att avslöja Krösus Sorks onda planer som förgiftar en hel sjö” (numrets baksidestext). Spänning skrivs även fram som motivation för eget skrivande genom transmediering: ”Om du tycker att det är spännande att förvandla en serie till en novell så har vi dessutom gjort det möjligt för dig att testa själv” (numrets baksidestext). Det transmediala berättandet kopplas här tydligt till känslomässigt engagemang.

Den koppling mellan känslor och läsning/berättande som etablerats i numrets förord och baksidestext och som genomsyrar numret ligger även till grund för den avslutande miniserien ”Läslust med Bamse” som ges på insidan av omslagets baksida (se Bild 2).

Serien, som utgör en sida i omfång, är i linje med Bamse-serien som genre i och med att den förmedlar en lärdom till läsarens skribenten – i detta fall kopplat till svenska barn och ungdomars läsintresse. Serien börjar med att Bamse sitter och läser en tidning och bekymrat säger att ”läsintresset bland Sveriges barn och unga sjunker” (”Läslust med Bamse”). Denna kommentar, där ett svenskt samhällsfenomen görs till ett problem i Bamses fiktiva värld, ger en tydlig indikation om numrets samhällsuppdrag. Serien tar sig inte bara an problemet med det sjunkande läsintresset tematiskt utan presenterar läsning av *Bamse* som en lösning på problemet då Bamses dotter glatt kommer springande med det senaste *Bamse*-numret i handen. Efterföljande serierutor kopplar ihop läsning av *Bamse* med läslust och läsglädje. I en serieruta är Bamses barn och deras vänner samlade runt numret och uttrycker olika känslomässiga reaktioner till numret: ”Kul!”, ”Spännande!” och ”Intressant!” (”Läslust med Bamse”). Nästa ruta visar sedan upp en läsestund med Bamse och barnen. Än en gång förmedlas glädje i bild genom glada, nyfikna och rofyllda barn tillsammans med Bamses kommentar: ”Och så är de [serier] mysiga att läsa tillsammans, förstås” (”Läslust med Bamse”). Serien är därmed ett metatextuellt angreppssätt att dels förmedla den mer sakliga informationen som getts i numrets baksidestext och förord gällande koppling mellan läsintresse och läslust, dels att i ord och bild visa hur läsning som aktivitet kan aktivera olika känslor. Den avslutande

mini-serien utgör således ett slags metakommentar över seriemediets och det specifika numrets funktion samt känslors roll i främjandet av läslust och för att komma till rätta med det låga läsintresset i samhället i stort.



Bild 2. Mini-serien "Läslust med Bamse". Bilden föreställer mini-serien "Läslust med Bamse" som finns på insidan av omslaget av *Bamse: Nina i knipa*. (2018). Copyright: Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.

Transmedialt berättande som emotionell och kognitiv resurs

”Nina i knipa”

Efter det inledande förordet finns de två versionerna av ”Nina i knipa” där novellen presenteras först (s. 7–36) och därefter följer serien (s. 37–54). Som visats i tidigare avsnitt instrueras läsare/skribenten att jämföra novellen med serien och samtidigt följa den valda ordningen, det vill säga läsa novellen före serien, för att skapa egna bilder av det som sker. En jämförelse mellan de två versionernas första sidor visar att Ajvide Lindqvist expanderar kärntexten.

NINA I KNIPA

av John Ajvide Lindqvist

EFTER EN SERIE BERÄTTAD AV SUSANNE ADOLFSSON

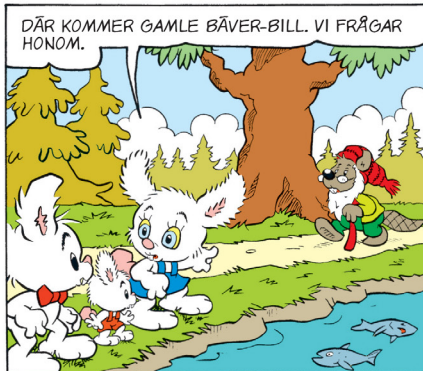
Det går inte att säga i förväg vilka dagar som kommer att föra med sig tur och glada minnen och vilka som lurar på olycka och hemska händelser. Man kan bli förälskad eller falla död ner under samma klarblåa himmel eller hållande regn.

Föga anar till exempel Lille Skutt vad som kommer att hända den där morgonen när han gläntar på gardinen och ser att det är en vacker sommardag. Han beslutar sig för att ta ledigt från arbetet i morotslandet och istället göra en utflykt tillsammans med sin familj. Han väcker sin fru Nina Kanin och sin pojke Mini-Hopp och de är entusiastiska till förslaget.

”Vilken slags utflykt?” undrar Nina Kanin.

”Picknick!” ropar Mini-Hopp medan han skuttar ur sängen som skjuten ur en kanon. ”Picknick, Pappa!”

Bild 3a. Introduktion av ”Nina i knipa” – novell Bilden föreställer inledningen av novellen ”Nina i knipa” som finns på sidan 7 i *Bamse: Nina i knipa*. (2018). Copyright: Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.



BERÄTTAD AV SUSANNE ADOLFSSON. TECKNAD AV ADAM BLOMGREN. TUSCHAD ANN HÄRDFELDT. 37

Bild 3b. Introduktion av "Nina i knipa" – serie Bilden föreställer inledningen av serien "Nina i knipa" som finns på sidan 37 i *Bamse: Nina i knipa*. (2018). Copyright: Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.

I novellen ges en introduktion till berättelsen – att man inte kan ”säga i förväg vilka dagar som kommer att föra med sig tur och glada minnen och vilka som lurar på olycka och hemska händelser” (s. 7). Denna inledning ger en föraning om att något oväntat kommer att hända: ”Föga anar till exempel Lille Skutt vad som kommer att hända den där morgonen när han gläntar på gardinen och ser att det är en vacker sommardag” (s. 7). Läsar-skribenten får också reda på att Lille Skutt tar ledigt från arbetet i morotslandet för att i stället göra en utflykt med familjen eftersom det är så fint väder. När serien börjar befinner sig Lille Skutt och hans familj redan på picknick vid sjön och läsar-skribenten kan se att det är fint väder. Ajvide Lindqvists inledning ger alltså en bakgrund till den berättelse som finns i serieformat och en framåtblick som skapar medvetenhet om att något kommer att hända. Således möjliggör novellens expanderings av berättelsen aktivering av läsarskribentens nyfikenhet och förväntan.

Ett annat exempel där Ajvide Lindqvist expanderar seriens berättelse kan ses i ett tillägg av en visdom. I serien framkommer att Lille Skutt inte är förtjust i Nina Kanins plan att i förklädnad infiltrera fabriksarbetet.



Bild 4. Lille Skutt visar sin oro. Bilden föreställer en ruta där Lille Skutts oro syns som finns på sidan 41 i *Bamse: Nina i knipa*. (2018). Copyright: Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.

Lille Skutts oro över att något farligt ska hända Nina Kanin märks tydligt i serien där droppar flyger från hans huvud och hans utsagor är förstärkta med utropstecken (Bild 4). I novellen beskrivs även Nina Kanins reaktion på Lille Skutts oro:

Han beundrar hennes mod, men kan ofta tycka att hon är alltför modig. En gång sa han till henne: ”Kan du inte bara vara så där lagom modig? Ungefär som jag? ”Lagom modig?” sa då Nina Kanin. ”Är det samma sak som feg?” Då tyckte Lille Skutt att hon var orättvis. Många, många gånger har Lille Skutt följt med Bamse på äventyr trots att han egentligen inte vågat. På sätt och vis är det ännu modigare än om man är en orädd äventyrare från början. (s. 16)

När Nina Kanin antyder att Lille Skutt är feg tycker Lille Skutt att hon är orättvis och hans tankar om vad det innebär att vara modig – att den som gör något trots att den är rädd kanske är modigare än den som inte känner någon rädsla – kan ses som en visdom som läsare-skribenten får ta del av. Denna visdom kopplar tydligt till känslorna oro, feighet och mod, vilka därmed nyanseras i novellen.

Förutom att nyansera känslor av oro, feighet och mod, förstärker Ajvide Lindqvists omarbetning en känsla av spänning. När Nina Kanin och Gullan Gris i serien blir misstänksamma över att sorkarna slänger tunnor i sjön, bestämmer sig Nina Kanin för att stanna kvar efter arbetets tid och snoka. I novellen målas en tydligare bild av korruption upp:

”Jag har en teori”, säger Nina Kanin medan hon stoppar tillbaka kameran i lunchlådan. ”Våra maskiner och våra arbeten är bara en fasad.” ”En fasad?” säger Gullan Gris och ser ut som ett frågetecken. ”Ja”, säger Nina Kanin. ”Du sa det själv. Det är bara låtsasjobb. Den *egentliga verksamheten*, den som Krösus Sork tjänar pengar på, har med de där tunnorna att göra.” ”Hur då?” frågar Gullan Gris. ”Jag vet inte än”, svarar Nina Kanin, ”men jag tänker ta reda på det.” (s. 19)

Novellen ger således läsare-skribenten mer information än serien om att arbetet på fabriken är till för att dölja den olagliga verksamheten som pågår bakom kulisserna. Eftersom korruptionen målas upp på ett tydligt sätt för läsare-skribenten bidrar denna

information till att förstärka känslan av spänning. De tillägg som Ajvide Lindqvist gör nyanserar och förstärker känslor och kan således ses utgöra en emotionell resurs.

Att erbjuda två versioner av en berättelse uttryckta i två mediala uttrycksformer kan ses som en kognitiv resurs som möjliggör jämförelse och uppmuntrar läsare-skrifvaren till att tolka och förstå berättelsen genom den komparativa läsningen. Samtidigt ges inte läsare-skrifvaren förutsättningar att fokusera på vad Ajvide Lindqvist gör med berättelsen i sin bearbetning eftersom läsare-skrifvaren förväntas läsa den omskapade versionen först. Anledningen till att novellen föregår serien är att läsare-skrifvaren ska skapa egna bilder av vad som sker. Således utgör transmedialt berättande både en kognitiv utmaning, där den ordning berättelserna presenteras i resulterar i att skapandet av bilder sätts före förståelsen av den transmediala processen, och en kognitiv resurs, där den transmediala processen nyanserar och expanderar såväl känslor som andra teman och berättelsen i sin helhet.

”Den stora höststormen”

Serien ”Bamse och den stora höststormen” är den text som ska ligga till grund för läsare-skrifvarens transmediering av berättelsen från serieformat till novell. En ton av spänning sätts redan i titeln, med dess hänvisning till en stor storm, och serien består av tre spänningsmoment uppbyggda enligt dikotomin karaktär–opponent: goda karaktärer ställs mot utmaningar i form av ett väderfenomen (en stor höststorm på ett hav) och en i serien ”ond” karaktär, Vargen. Till sin struktur följer serien en etablerad berättelsekurva utifrån problem, stegring, klimax och upplösning där den goda sidan vinner över den onda. Eftersom ”Bamse och den stora höststormen” följer en etablerad berättelsekurva uppmuntras den unga läsare-skrifvaren att utveckla sin performanskompetens, det vill säga förmågan att bland annat känna igen narrativa tekniker och kompositioner (jfr. Torell, 2002). I och med att serien avslutas med att den goda sidan vinner över den onda, skapar serien positiva känslor för de goda karaktärerna och för den läsare-skrifvare som i enlighet med Felskis (2020) *alignment* och *allegiance* har ställt sig på de godas sida.

I de instruktioner som ges för läsar-skribentens transmediering av ”Bamse och den stora höststormen” framkommer att känslor tjänar som resurs för såväl tolkning som det kreativa skapandet. Efter att i ett första steg ha uppmuntrats att bilda sig en uppfattning av berättelsens händelseförlopp, miljö och karaktärer riktar instruktionerna läsar-skribentens fokus mot känslor:

4 TIPS!

SÅ SKRIVER DU DIN EGEN BAMSE-NOVELL

1. Beskriv vad som händer i serierutan. Var är de någonsans? Hur ser det ut? Vilka är där och vad gör de?
2. Hur känner karaktärerna? Vad händer i deras huvuden? Är de rädda, arga eller kanske glada? Tänk på hur du skulle känna i en sådan situation om du var Bamse eller någon annan från hans värld.
3. Fundera på om det finns händelser eller känslor som serierutorna inte visar. Kanske hände det något innan första rutan? Vad pågick t ex på båten innan Bamse kom?
4. Ha kul och låt fantasin flöda! Låt inte serierutorna ruta in ditt skrivande allt för mycket, det är ju du som bestämmer hur den här berättelsen ska berättas!

VIKTIGT!



LYCKA TILL! :)

Bild 5. Instruktioner till novellskrivande. Bilden föreställer en lista med instruktioner som finns på sidan 63 i Bamse: Nina i knipa. (2018). Copyright: Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.

Som kan ses på Bild 5 uppmuntras läsar-skribenten att tolka karaktärernas känslor, dels utifrån berättelsen som representerar känslor i ord och bild, dels genom att identifiera sig med karaktärerna och sätta sig in i deras situation:

Hur känner karaktärerna? Vad händer i deras huvuden? Är de rädda, arga eller kanske glada? Tänk på hur du skulle känna i en sådan situation om du var Bamse eller någon annan från hans värld. (s. 63)

Analysen av instruktionerna visar att de med hjälp av frågor riktar läsar-skribentens fokus mot texten men söker också *utifrån texten* aktivera läsar-skribentens känslor för berättelsen genom *identification* (Felski, 2020), känslor som sedan kan komma att ligga till grund för berättelseförståelsen. Frågorna uppmuntrar särskilt till känslotillstånden *recognition*, igenkänning, och *empathy*, uppmärksammande, samt till bekräftelse av andras känslor (Felski, 2020). Uppmaningen att sätta sig in i karaktärernas situation och förstå deras känslor kan även kopplas till literary transferkompetens (Torell, 2002), där läsar-skribenten förväntas göra en reflexmässig tolkningsreaktion och koppla textens innehåll till sin egen livserfarenhet. Den transmediala uppgiften använder således känslor som emotionell resurs för att göra en koppling till berättelsens karaktärer och därigenom skapa berättelseförståelse.

Känslor utgör enligt instruktionerna också en viktig resurs vid det kreativa skapandet och förutsätts vara en resurs som läsar-skribenten har till hands. Inför skapandet av berättelsen ombeds läsar-skribenten ”fundera på om det finns händelser eller känslor som serierutorna inte visar” (s. 63). I det transmediala berättandet uppmuntras således läsar-skribenten till att skriva utanför ramarna och ges agens att skapa sin egen version av berättelsen och därmed utveckla sin berättarförmåga. Det kreativa skapandet associeras här med positiva känslor, vilket kan ses i att instruktionerna uppmanar skribenten till att ”[h]a kul och låt fantasin flöda!”, en uppmaning som ges emfas genom det textuella tillägget ”Viktigt!” som skrivs i versaler och med röd färg och utropstecken (s. 63). Medan tolkningsprocessen kan inbegripa ett brett spektrum av känslor – rädsla, ilska, glädje – associeras

skrivande och det kreativa skapandet med enbart glädje; man ska ha kul och inte känna begränsningar och tvång. Känslor förväntas således tillämpas både i tolkningsprocessen och i den kreativa skapandeprocessen. På detta sätt fungerar transmedialt berättande som emotionell resurs som uppmuntrar till utveckling av läsar-skribentens berättelseförståelse och berättarförmåga.

Känslor som (litteratur)didaktisk resurs

I samband med att numret gavs ut gjordes en satsning på att nå ut med berättelsen i skolorna; Bamse-novellen och originalserien gjordes tillgängliga som skolmaterial och en lärarhandledning skapades. Ett mål med lärarhandledningen är att ”[e]leverna får bekanta sig med en berättelse återgiven på två olika sätt, serie och novell. Detta ger många uppslag till jämförande uppgifter som i sin tur möjliggör läs- och skrivutvecklande arbete” (Galaczy & Boström, 2018, opag.). Följaktligen fokuserar materialet både på jämförelser och på läs- och skrivutveckling. Förutom fokus på att läsa och skriva förklaras att ”[t]eman i serier såsom mod och feighet, girighet samt att ta ansvar för sina handlingar tas upp på ett förhållandevis lättbegripligt sätt, och ger därför goda möjligheter för intressanta och utvecklande diskussioner” (opag.). Således används seriemediet och dess förmåga att förtydliga känslor inte bara som en didaktisk resurs för att främja läs- och skrivutveckling, utan också som en litteraturdidaktisk resurs med fokus på att identifiera och diskutera textens teman, och därmed stärka elevernas litterära kompetens.

I lärarhandledningen rekommenderas ”att serien läses först, därefter novellen” (opag.), det vill säga omvänd ordning från hur de två versionerna är placerade i numret. Varför denna ordning rekommenderas framkommer inte, men det är troligt att den underlättar för elever att se hur Ajvide Lindqvist har omskapat serien. Den didaktiska potentialen i transmedialt berättande används därmed som en kognitiv resurs för att synliggöra elevers läs- och skrivutveckling.

Det finns även sex olika arbetsmaterial som bland annat består av att sammanfatta handlingen genom att placera sju olika citat i rätt ordning (opag.), beskriva vad som händer i en serieruta

utan att använda ord som i sammanhanget ses som ”förbjudna” (opag.), eller beskriva vad karaktärerna tänker och känner i vissa situationer. Ett sådant exempel är en uppgift där eleverna ombeds tolka Nina Kanins känslor samtidigt som fyra adjektiv relaterade till känslor har uteslutits:

Arbetsmaterial B

Beskriv vad som händer i serierutan och hur Nina och Lille Skutt känner sig. MEN det finns några ord som du inte får använda!

Ej: arg, förbannad, sur, ilsken



Bild 6. Exempel på arbetsmaterial. Bilden föreställer ett exempel på arbetsmaterial som finns i *En lärarhandledning för lågstadiet*. Skapat av Galaczy, M., & Boström, H. (2018) tillsammans med *Bamse: Nina i knipa*. (2018). Copyright: Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.

Uppgiften kan sägas utmana eleverna att finna synonymer eller alternativ till de ”förbjudna” adjektiven. Trots att dessa ord inte får användas i uppgiften finns de där så att eleverna kan se dem och koppla samman dem med bilden. Därmed utgör dessa adjektiv en kognitiv resurs i utforskandet av de potentiella känslor som uttrycks i serierutan i syfte att stärka elevers språkutveckling. På detta sätt uppmuntras eleverna att tänka och berätta utanför ramarna.

I det sista avsnittet, ”Varför läsa serier i skolan?” framkommer att man anser att serier kan bidra till att ”alla får samma förutsättningar vid läsningen och alla kan läsa och förstå samtidigt” (opag.). Andra anledningar till varför man ska läsa serier i skolan, förutom att skapa läsglädje och läsmotivation, är att träna elevers ordförråd, samt träna dem i att förstå karaktärsutveckling,

berättarstruktur, förmåga att skapa dialoger och träna deras ”förmåga att läsa mellan raderna” (opag.). Därtill får elever ”chansen att berätta sin historia på ett annat sätt än enbart traditionella texter” (opag.). Lärarhandledningen utnyttjar således serieformatets potential samt känslor och transmedialt berättande som verktyg för att uppmuntra till läslust samt utveckla berättelseförståelse och berättarförmåga.

Känslor och transmedialt berättande som litteraturdidaktisk resurs

Analysen av *Bamse: Nina i knipa* bestående av olika delar: paratext, två versioner av ”Nina i knipa”, ”Bamse och den stora höststormen” och tillhörande tävling, samt lärarhandledning visar att transmedialt berättande nyttjas till att fokusera på berättelsernas innehåll och form och därigenom belyser den tolkningsprocess som utgör basen i berättelseförståelse. Serierna ”Nina i knipa” och ”Bamse och den stora höststormen” används dels för att visa ett exempel på den transmediala processen och resultatet av den, dels för att uppmuntra läsar-skribenten att härma denna process och skapa en egen novell utifrån en serie. Ajvide Lindqvist framstår på detta sätt som en modell och hans novell utgör mönsterexempel. Modelleringen utgör dock både en kognitiv utmaning, vilken blir tydlig när läsar-skribenten själv ska identifiera vad Ajvide Lindqvist gör och förstå hur hen ska göra för att härma hans process, och en kognitiv resurs, eftersom läsar-skribenten får se ett mönsterexempel och kan ta lärdom av det. På så sätt bidrar transmedialt berättande till att berättelsen expanderas och nya världar byggs (Jenkins, 2007), vilket skapar en ny upplevelse för läsar-skribenten.

Paratexten, särskilt miniserien ”Läslust med Bamse”, visar, förutom på den transmediala ansatsen och på känslors funktion, på det samhällsuppdrag som numret tar sig an, nämligen att skapa läslust bland barn och unga genom att använda seriemediet som en medveten strategi. I miniserien kopplas det minskade läsintresset som lyfts fram i numrets förord och baksidestext samman med seriemediets potential att väcka läsintresse och läslust och utgör en metakommentar över inte bara seriemediets potential

utan även dess möjlighet att skapa engagemang för läsning och bidra till att öka läsintresset i samhället, genom att dels använda känslor, dels uppmuntra läsarskribenten att använda sina egna känslor. Den tillhörande lärarhandledningen, vilken i likhet med numret nyttjar serieformatets potential att stärka känslor, visar på en intention att även bidra till att öka läsengagemang och därigenom främja såväl berättelseförståelse som berättarförmåga och elevers språkutveckling.

I analysen framträder exempel där numret uppmuntrar både läsarskribentens performanskompetens, den inlärd förmågan att känna igen bland annat narrativa tekniker, kompositioner, teman, karaktärer och att uttala sig om dessa i förhållande till litterära texter, och literary transferkompetens, ”den mer eller mindre reflexmässiga tolkningsreaktion [...] som innebär att läsarskribenten kopplar textens innehåll till sina egna livserfarenheter” (Torell, 2002, s. 85). Ett exempel där läsarskribentens performanskompetens möjliggörs kan ses i att såväl ”Nina i knipa” som ”Bamse och den stora höststormen”, alltså de äldre serier som valts ut för att ligga till grund för både Ajvide Lindqvists och läsarskribentens transmediala skapandeprocesser, följer en etablerad berättelsekurva med problem, stegring, klimax och upplösning, och därmed uppmuntrar den unga läsarskribenten till att utveckla sin performanskompetens, det vill säga förmågan att bland annat känna igen narrativa tekniker och kompositioner (jfr. Torell, 2002). Därutöver fungerar spänning som ett genomgående tema för berättelsernas intriger, vilket, förutom att locka till läsning, även det kan aktivera läsarskribentens performanskompetens.

Förutom performanskompetensen finns i numret exempel när läsarskribentens literary transferkompetens kan aktiveras. Ett sådant exempel är när läsarskribenten inför den transmediala omarbetningen uppmanas att sätta sig in i karaktärernas situation och förstå deras känslor. Läsarskribenten förväntas således göra en reflexmässig tolkningsreaktion och koppla textens innehåll till sina egna livserfarenheter. På detta sätt kan läsarskribenten använda känslor som emotionell resurs för att göra en koppling till berättelsens karaktärer och genom den transmediala uppgiften skapa berättelseförståelse.

Analysen av numret visar att aktivering av känslor är en tydligt framskriven strategi för tolkning och det kreativa skapandet. I de läs- och skrivinstruktioner som ligger till grund för transmedieringen av ”Bamse och den stora höststormen” uppmuntras läsarskribenten att känna och att använda känslor som resurs; dels genom att utifrån tolkning av ord och bild söka förstå hur karaktärerna känner och erfar en situation, dels genom att gå till sina egna känslor och söka sätta sig in i en liknande situation. Instruktionernas fokus utgör således exempel på Felskis (2020) *recognition*, igenkänning, och *empathy*, uppmärksammande och bekräftelse av andra känslor, som grund för tolkning och förståelse, men analysen visar samtidigt hur dessa specifika känslotillstånd är medvetet satta för att främja berättelseförståelse och berättarförmåga.

Specialnumret *Bamse: Nina i knipa* aktiverar kognitiva och emotionella resurser och uppmuntrar därmed unga läsare att anta rollen som läsarskribenter genom transmedialt berättande, såväl att läsa, tolka och förstå en berättelse som transmedierats från serie till novell, som läsa, tolka, förstå och skriva en berättelse som innebär en liknande transmediering – från serie till novell. Genom denna process och det tillhörande tävlingsinslaget, samt genom numrets paratext och lärarhandledning föreslås möjligheter att utveckla barns och ungas berättelseförståelse och deras berättarförmåga. Barns och ungas läslust är ett centralt tema i numret som är en del i Pressbyråns initiativ *Vägen till läsning* (Pressbyrån). Två utmaningar som lyfts i numrets förord är utmaningen med det minskade läsintresset i samhället i stort och att elever i den svenska skolan uppvisar sämre resultat beträffande läsförståelse. Numret säger sig kunna bidra till att främja berättelseförståelse och läsutveckling till följd av seriemediets didaktiska potential och genom det transmediala angreppssättet, vilket utgör såväl ramverk som en medveten strategi i numret. Läsförståelse lyfts fram som en central del i ett demokratiskt samhälle och både seriemediet och det specifika numret syftar till att främja läslust och komma till rätta med det låga läsintresset i samhället i stort. Därmed gör numret anspråk på att utgöra en litteraturdidaktisk resurs och tillskriver sig även ett samhällsuppdrag.

Referenser

- Arfwedson, G. B. (2006). *Litteraturdidaktik. Från gymnasium till förskola*. Vetenskapsrådet.
- Bamse. (2018, 22 okt). Bamse gör skönlitterär debut. <https://www.bamse.se/blogg/bamse-gor-skonlitterar-debut/>
- Bamse: Nina i knipa*. (2018). Borelius, C. (ansvarig utgivare). Egmont Publishing.
- Bringéus, E. (2011). *När känslorna får styra: Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola].
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.4324/9780203449769>
- Fatheddine, D. (2018). *Den kroppsliga läsningen: Bildningsperspektiv på litteraturundervisning*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and attachment*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Galaczy, M., & Boström, H. (2018). *En lärarhandledning för lågstadiet*. [Webbpublicerat material]. <https://www.pressbyran.se/om-pressbyran/csr/vagen-till-lasning/bamse-novell/>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans & participatory cultures*. Routledge.
- Jenkins, H. (2007). 21 mars. Transmedia Storytelling 101 [Blogginlägg]. http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>

- Lundström, S., & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande* 5(2), s. 30–51.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Martinsson, B.-G. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Studentlitteratur.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Pressbyrån (u.å.). Bamse-novell. <https://www.pressbyran.se/om-pressbyran/csr/vagen-till-lasning/bamse-novell/>
- Roe, A. *Läsdidaktik – efter den första läsinlärningen*. Gleerups.
- Svensson, A. (2022). ”Lager på lager” – Att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), s. 55–77. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19051>
- Svensson, A., & Haglind, T. (2021). ”From the Lightest Light to the Darkest Dark”: Re-Presenting *Ronia, the Robber’s Daughter* in the Third-Grade Classroom. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, 3, s. 78–101. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.4>
- Svensson, A., & Malmqvist, J. (2021). Från finrummet till vardagsrummet: Transmedialt berättande som litteraturdidaktisk underhållning. *Utbildning & Lärande*, 15(2), s. 149–166. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11260>
- Tapscott, D. (1996). *The Digital Economy. Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. McGraw-Hill.
- Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Mitthögskolan.
- Wallner, L. (2017). *Framing Education: Doing Comics Literacy in the Classroom*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

13. ”Ge allt!” Feministiska tecknade serier och känslor i gymnasiet

Anna Nordenstam

Introduktion

Tecknade serier väcker känslor. Tänk bara på Fredric Werthams bok *The Seduction of the Innocent* (1954) som hade ett mycket starkt inflytande på attityderna till serier i USA och Sverige genom dess spridning till lärare, bibliotekarier och föräldrar, och till akademien. Bland annat hävdade Wertham att serieläsning var ohälsosamt och till och med kunde leda till kriminalitet. Det handlade om att *kontrollera* läsningen och *skydda* de unga från serier. Att serier väckte ont blod, vet vi. Också i Sverige var debatten hätsk. Nils Bejerots bok *Barn – serier – samhälle* (1954) bygger till stor del på Wertham och boken som är tillägnad honom fick stor spridning (Mejhammar, 2020, s. 34). Serier skulle med andra ord inte komma in i klassrummen, inte köpas in till biblioteken, inte uppmuntras att läsas, och om de lästes var det för barn och sågs då som en inkörsport till annan, bättre läsning. Serier och serieläsning var alltså känsligt. Idag är situationen en annan. Serier läses i alla åldrar, finns på bibliotek och får läsas i skolan. Svenska studier har visat att serier används både för lägre och högre åldrar, på låg- och högstadiet. Exemplet är *Bamse* och *Kalle Anka* (Wallner, 2017). Också högstadielärare vittnar om att *Walking Dead* använts i litteraturundervisningen med stor framgång, särskilt bland de elever som inte gillar att läsa (Nordenstam & Wallin Victorin, 2019).

I detta kapitel vill jag argumentera för att feministiska tecknade serier för unga och vuxna kan ingå i litteraturläsningen på

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Nordenstam, A. 2024. ”Ge allt!” Feministiska tecknade serier och känslor i gymnasiet. I: L. Ahlin, J. Ask Lund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 267–290. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.n>.
Licens: CC BY 4.0

gymnasiet, eftersom serier är en konstform som på olika estetiska vis gestaltar ämnen som kan väcka intresse, engagemang, motstånd och känslor. Forskningsfrågan som ställs är vad de feministiska serierna gör, vilka känslor de inbjuder till, men också hur de kan uppfattas, i detta fall av gymnasister.

Feministiska tecknade svenska serier

Sedan mitten av 2000-talet ser vi i Sverige en expansion av feministiska tecknade serier. Ibland talas det om en boom, en succéhistoria och från att seriefältet tidigare varit mycket manligt dominerat, med mest manliga serietecknare och förläggare, har serielandskapet radikalt förändrats. Galago förlag och tidskriften införde exempelvis könskvotering för att inte missgynna kvinnliga serietecknare på 2000-talet, och Dotterbolaget, ett nätverk för kvinnliga serietecknare och transpersoner bildades 2005 i syfte att stötta varandra och samarbeta (Hinchcliffe Voglio, 2019). Också andra samarbetsprojekt finns idag som Tusen serier i Malmö som arbetar för att göra den svenska seriekulturen lite mindre svensk och öppna upp för fler röster. Efter att manliga serieskapare länge dominerat mediet i Sverige, har kvinnor kommit att stå för en allt större del av utgivningen och vi har idag många svenska feministiska serietecknare som nått ut, också internationellt (t.ex. Anneli Furmark, Åsa Grennvall, Moa Romanova, Joanna Rubin Dranger, Lisa Wool-Rim Sjöblom) och fixstjärnan Liv Strömquist, som idag är översatt till mer än 20 språk. De feministiska serierna präglas av stor variation och bredd och de är politiska och samhällskritiska (Nordenstam & Wallin Wictorin, 2017; 2021a). Serietecknarna använder ofta humor, satir och ironi som litterära grepp (Jönsson 2014; Lindberg, 2014; Nordenstam, 2014). Några serier är rejält uppkäftiga, medan andra är melankoliska och sorgsna. Det finns en rad självbiografiska serier som visuellt och verbalt gestaltar svåra erfarenheter som våld och sexuella kränkningar, där känslor av både sorg och vrede gestaltas (Ernst, 2017; Nordenstam & Wallin Wictorin, 2021b).

Seriemediet är bra på att uttrycka känslor och feminism väcker känslor. Det är en lyckad kombination. Den feministiska tidskriften *Bang* (1990–2020) har under årens lopp publicerat åtskilliga serietecknare, där några är välkända idag och andra fallit mer i

glömska. Anneli Furmark, en av de stora svenska serietecknarna, tecknade exempelvis helsidesserien ”Känslor”, som först publicerades i *Galago* 1991:4 och sedan i *Bang* nummer 1, 1994. Vid denna tidpunkt gick Furmark på konsthögskolan i Umeå (1991–1997), efter att ha först gått på Sunderby folkhögskola i Luleå, där hon växte upp, och varit en tid i Stockholm på Konstfack på linjen för grafisk formgivning och illustration under 1980-talet. Utbildning avbröts för att Furmark hellre ville arbeta med fri konst. Furmark debuterade med seriealbumet *Labyrinterna och andra serier* (2002) och har sedan dess utgivit tio album varav fyra belönats med priset Urhunden för bästa svenska seriealbum. Furmark är idag internationellt erkänd och särskilt uppmärksam i Frankrike och England. Det senaste albumet *Gå med mig till hörnet* (2020) tematiserar lesbisk kärlek mellan medelålderskvinnor och har bland annat blivit översatt till franska och engelska med samma titel *Walk Me to the Corner* (med referens till en textrad i Leonard Cohens sång ”Hey, That’s No Way to Say Goodbye” från 1967). Albumet blev uttaget till den internationella seriefestivalen Angoulêmes officiella lista 2021 och har fått mycket god kritik i fransk press (Caetla, 2021) men också i England. I *The Guardian* (3.1. 2022) skrev Rachel Cook förtjust: ”Furmark’s richly coloured drawings are sketchy, rough around the edges. But they’re wonderfully effective: I love the way she makes women’s bodies and faces look so seductively solid and generous; somehow, she imbues even everyday objects – a quilt, a coffee cup, a freshly laundered vest – with an incredible tenderness, as if these things, too, had feelings.”

Furmark är skicklig på att teckna känslor. I den svartvita handritade serien tecknad med svart tusch publicerad i *Bang* (1994) står en kvinna i centrum (Bild 1). Redan i första pratbubblan konstateras kort att: ”Man måste visa känslor”. Kvinnan som står på en avgränsad svart matta har lätt höjda små knutna nävar och en något förskrämd blick. Hon tittar rakt fram mot betraktaren med stora uppspärade ögon. Hon har något viktigt att säga. Därefter följer i läsordningen från vänster till höger fem scener där kvinnan kommenterar en mans uppvisande av sina känslor som stegras efterhand och visuellt framställt metaforiskt med olika ting och hans allt mörkare färg i ansiktet. Till slut får kvinnan nog och ett utbrott. Mannen visar helt enkelt sina känslor för dåligt. Kvinnan

svarar med att ta fram en bild på ett romantiskt heterosexuellt par som kysser varandra, vilken bokstavligen trycks upp i ansiktet på mannen som svarar med en skrämmd blick, vilket också kvinnan bakom bilden har. Seriens klimax är ironisk. Paret kan inte mötas i känslan och kommentaren ”Man måste visa sina känslor” som fällt av kvinnan gestaltar den västerländska stereotypen att

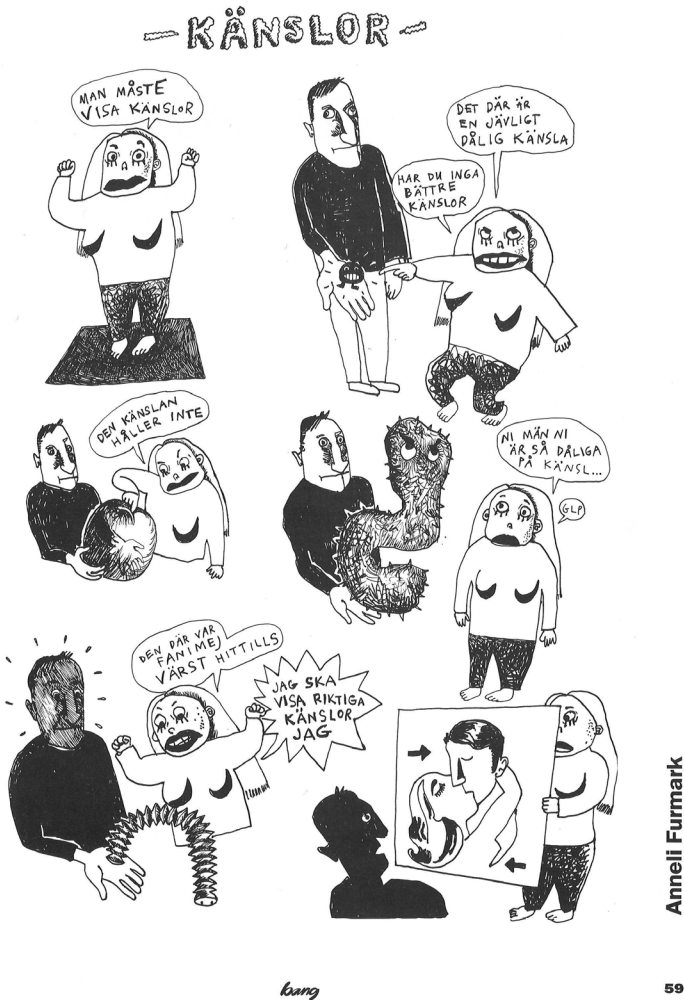


Bild 1. Furmarks serie ”Känslor” finns tryckt i tidskriften *Bang* 1994:1, s. 59. Bilden föreställer en kvinna som visuellt och verbalt uttrycker sina känslor gentemot sin man. Copyright: Annelie Furmark, illustratör.

kvinnor är mer känsllosamma än män. Serien bekräftar hur svårt det kan vara att mötas i en relation och i den sista pratbubblan skriker kvinnan rakt ut: ”Jag ska visa riktiga känslor jag”. Hon är mycket arg och höjer upp armarna igen med knutna nävar. Känslan är stark.

Tecknade serier skildrar olika sorters känslor och en kan med Sara Ahmed fråga vad känslor gör (Ahmed, 2004). Känslor kan exempelvis vara glädje, förvåning, sorg, melankoli, vrede, avsky, rädsla men också irritation, oro, bitterhet, avund och paranoia. De senare kallar Sianne Ngai för fula känslor, ”ugly feelings” (2005, s. 3). Dessa känslor karaktäriserar hon som mindre kraftfulla, mer passiva än aktiva, och de ger inte upphov till katharsis på samma sätt som exempelvis vrede, rädsla och glädje gör. Känslor är förstås också alltid situationsbestämda och kopplade till sin sociala och historiska kontext.

De visuella och verbala uttrycken som finns i serier är ett estetiskt konstnärligt *personligt* uttryck, där känslor framkommer mycket tydligt i de visuella uttrycken, men också i den verbala narrationen med versaler, med pratbubblor i zicksack, i svartvitt eller med färger i olika nyanser, med utropstecken och så vidare (Groensteen, 2007). Med hyperboler, ironi och satir skapas olika känslouttryck och som många forskare betonat är ironi och satir kontextberoende. För att förstå ironi och satir behöver läsaren alltså förstå den kontext den tillkommit i eftersom avsikten bakom kan skifta och satir ofta riktar sig mot auktoriteter och makten (Doona, 2022; Hutcheon, 1994; Meijer Drees & de Leeuw, 2015). Som serieforskaren Roger Sabin (1996) konstaterar finns det heller ingen gräns för vad serier kan göra utöver att begagna sig av tecknarens fantasi.

Gymnasieelevers responser: empiriinsamling

Jag har genomfört en mindre kvalitativ empirisk studie, där jag valt ut fyra tecknade serier om olika ämnen med varierade estetiska uttryck. En av serierna fick jag hjälp med av en gymnasielärare som provat den i ett tidigare sammanhang, de andra föreslog jag¹.

¹ Jag vill tacka alla gymnasielever som var med i studien och gymnasieläraren för all hjälp. Varmt tack!

Jag tog mig till en gymnasieskola som ligger i en mindre stad i Sverige och som är en av de mindre gymnasieskolorna. Studien genomfördes på det internationella IB-programmet (International Baccalaureate) där eleverna kan välja att läsa litteraturkursen Language A: Literature under programmets två år. På denna skola är elevunderlaget brokigt och antagningspoängen är inte så höga som på IB-programmet i storstäderna. Detta sagt för att det finns en allmän föreställning att alla elever på IB-program är högpresterande, vilket alltså inte är fallet. En del går programmet av språkskäl då alla kurser läses på engelska, utom litteraturkursen Language A som läses på landets officiella språk, och det kan finns andra skäl som i detta fall att skolan är liten. På litteraturkursen är det alltid läraren som väljer ut de litterära verk som studeras och hen examinerar inte själv uppgifterna (Nordenstam & Wallin Victorin, 2020).

Den empiriska studien genomfördes vid två tillfällen. Vid första insamlingstillfället fick jag möta 7 elever på en etta på IB-programmet i litteraturkursen, motsvarande årskurs 2 i den svenska gymnasieskolan. Vid andra tillfället var det 12 elever. I båda omgångarna skedde empiriinsamlingen precis i början av terminen, då eleverna inte hade haft några litteraturlektioner på IB-programmet tidigare. Klassens lärare är intresserad av tecknade serier, men eleverna hade inte haft hen förut. Serierna jag valt ut fick eleverna i kopia i färg med en kort instruktion. Studien följer reglerna för datainsamling och såväl informations- som samtyckesbrev delades ut i förväg. Alla elever utom en samtyckte och sammanlagt var det 18 elever som tackade ja till att delta i studien. Studien gick till så att jag delade ut serierna i pappersform och eleverna fick läsa och skriva på dator eller papper. Inlämningen gick inte via läraren, utan texterna gavs direkt till mig antingen på papper eller per mejl. Alla mejl raderades direkt från min dator och elevtexterna fick nya fingerade namn och materialet förvaras så att ingen obehörig kan ta del av det. Eleverna hade 80 minuter på sig att skriva uppgiften som inte visades för läraren, betygsattes eller var del av litteraturkursen. De serier som eleverna fick läsa och skriva om var följande: Susanne Fredelius "Mensvärk" som lästes i sin helhet, och är publicerad i antologin *Kvinnor ritar bara*

serier om mens (Kartago, 2014), Elias Ericsons *Åror* (Ordfront Galago, 2013) där två helsidor lästes (s. 46–47) och inte hela albumet, Elin Ekmans Lilla Berlinserie om klimatförändring ur *Lilla Berlin 6. Bättre brinna upp än fejda ut* (Kolik, 2019) som lästes i sin helhet liksom Sara Granérs enrutning om jämställdhet ur *Med vänlig hälsning* (Ordfront Galago, 2012).

Skälet till att välja dessa serier var att jag ville ha fyra serier som med varierande estetiska uttryck gestaltade olika teman och som var rimliga att hinna läsa och skriva om på lektionstiden. Serierna handlar om mens, att vara ung och trans, klimatet och jämställdhet. Instruktionen som delades ut till eleverna löd som följer:

- Skriv vilka känslor du får när du läser och tittar på bilderna i serien.
- Förklara vad i serien som leder till dessa känslor i text och bild.

Elevtexterna har pseudonymiserats och presenteras här med nummer 1–18 och med tillägget F som står för flicka och P för pojke utifrån de namn som angivits. Om en elev är ickebinär kan jag alltså inte veta med den namninformation jag samlat in varför jag endast skriver flicka och pojke väl medveten om problematiken. Den sammanlagda skrivna texten om de fyra serierna som eleverna skrivit om är runt en sida på dator med radavstånd ett medan två elevtexter är kortare och sammanlagt på en halvsida var. Elevtexterna har analyserats utifrån en enkel tematisk innehållsanalys (Bryman, 2018) och alla citat återges exakt varför inga fel skrivningar har rättats. Undersökningen skall betraktas som en mindre kvalitativ studie där syftet har varit att se hur gymnasieelever resonerar kring känslor utifrån de utvalda serierna. Jag inleder varje avsnitt med en kommentar kring den utvalda serien, i vilket sammanhang den publicerats, när, av vem och något om denna serietecknare och seriens visuella och verbala stil. Därefter delger jag och diskuterar de kommentarer som eleverna skrivit och drar en slutsats. Till sist följer en kort diskussion med en jämförelse mellan de fyra exemplen och några reflexioner kring feministiska serier, känslor och skola.

Susanne Fredelius ”Mensvärk”

Feministiska tecknade serier kan behandla ämnen som är intimt förknippade med kropp, genus och samhälle, som exempelvis mens. Mens har varit en känslig fråga historiskt, men under det senare årtiondet har mens fått mycket uppmärksamhet, också bland serietecknare. ”Jag hatar serier av kvinnliga serietecknare. Kvinnor ritade bara serier om mens!” så svarade en serietecknare Liv Strömquist, när hon var på en fest i tjugofemårsåldern och berättade att hon också ritade serier. Historien har berättats i P1 sommar av henne själv och den manliga serietecknaren hade förstås fel (Nordenstam & Wallin Wictorin, 2020). Efter radioprogrammet 2013 blev det en boom för serier om mens och samtidigt också i andra delar av kulturvärlden. Menskonst väckte starka känslor. Strömquist svar blev seriealbumet *Kunskapens frukt* (2014) som blev en stor succé och som översattes till många språk (Classon Frangos, 2020). Samma år utkom antologin *Kvinnor ritade bara serier om mens* sammanställd av Sara Olausson och Frida Ulvegren. Det var en direkt reaktion på sommarprogrammet, där serietecknare uppmanades att komma in med sina berättelser om mens för att ges ut i en antologi med många olika berättelser och estetiska uttryck om mens. Serierna utmanade dominerande normer om mens och både väckte och gav upphov till känslor (Nordenstam & Wallin Wictorin, 2020).

En av serierna i antologin är Susanne Fredelius ”Mensvärk”. Fredelius (f. 1954) är serietecknare och illustratör utbildad på Konstfacks linje för grafisk formgivning och illustration i Stockholm. Hon har utgivit tre seriealbum: *Ur en fattiglapps dagbok* (Tago förlag, 1991), *Prat* (Bonnier Carlsen, 2000) och *Doris* (Kartago, 2013). Hon blev känd för sin barnserie *Doris* som gick i *Dagens Nyheter* sex dagar i veckan 2007–2012 och utkom som album och hon har publicerat enskilda serier i olika forum.

Fredelius serie om mensvärk sträcker sig över fem sidor med 6 till 8 raka serierutor i olika storlek med vita kanaler (*gutters*) emellan (se Bild 2). Serien är tecknad med svart distinkta linjer och färglagd i svart, mörk och ljust rött med dragning åt rosa, ljust lila och vitt. Kvinnan tecknas liggande ner med ett täcke omkring sig och endast huvudet syns. Kvinnan har stark mensvärk som symboliskt gestaltas av små ettriga antropomorfa ljuslila figurer som anfaller och attackerar henne med pilar och som vill ha



37

Bild 2. Susanne Fredelius ”Mensvärk” är publicerad i *Kvinnor ritar bara serier om mens*, red. Sara Olausson (2014). Här visas första sidan, 37, av serien som fortsätter till sidan 41. Serien gestaltar en kvinna som lider av stark mensvärk. Copyright: Susanne Fredelius, illustratör.

blod. Figurerna faller kommentarer som ”Ge allt!”, ”Jaa, meer, värre!” och ”Minns ni vår attack förra månaden?” (s. 40; 41; 40). Kvinnan själv säger ingenting i serien, men hennes ögon uttrycker

smärta, munnen spänns så mycket att de sammanbitna tänderna syns och svetten rinner. När soldaterna går hem (i näst sista rutan) lugnar det ner sig för kvinnan som på sista bilden ser trött men lugnare ut. Det är starka smärtor som gestaltas.

Det mest framträdande draget i elevernas responser är att de beskriver en känsla av starkt medlidande och empati som väcks för den kvinnliga karaktären. Detta återfinns i responserna av såväl flickor som pojkar. Känslan formuleras i olika varianter som att: ”Känslorna som först väckte när jag läste texten var medlidande för henne och hur jobbigt mensvärk verkligen är” (4F) eller att: ”Bilderna med personen som lider får mig också att känna empati för den” (11P). Och pojken fortsätter: ”Jag har hört från många att det känns som att få tusen knivar i magen under mensen och jag gillar hur serien visar detta, som att de små figurerna är i krig och använder allt de har. Om jag skulle ge denna en färg skulle det vara röd.” Citatet visar tydligt hur serien väcker känslor och empati hos pojken som tänker på serien med färgen röd, en färg som i västerlandet associeras med starka känslor som passion och vrede.

Eleverna analyserar såväl de visuella som de verbala uttrycken, dock i olika grad och omfattning. De kopplar känslan av smärta till den visuella gestaltningen av de små krigarna som framför attacker och är aggressiva och flera kommenterar kvinnans ansiktsuttryck. En flicka skriver:

Serien väcker ett antal känslor i mig när jag läser och tittar på bilderna. Det första jag kände var att personen som blir ”attackerad” har väldigt ont. [...] Ögonen, Ögonbrynen och munnen tyder på rädsla och obehag vilket var en av de känslorna jag fick utav hela serien. Jag kände av ett visst hat från de små lila karaktärerna i serien mot kvinnan i fokus. Jag kan se att de små karaktärerna är arga och vill skada något, det ser jag genom ansiktsuttryck, vapen och pratbubblorna som förmedlar ett hat-laddat budskap. (15F)

Eleven närläser serien visuellt och verbalt och beskriver detaljer som hur ögonen, ögonbrynen och munnen gestaltas och hon fortsätter beskriva och analysera karaktärens obehag genom att peka på vapnen som de små karaktärerna har men hon noterar också hur ”några av figurerna i bilden ser osäkra eller rädda ut, som att de inte riktigt förstår vad som pågår eller varför det som gör måste ske.”

Seriens humoristiska drag omskrivs emellertid av eleverna i varierande grad. Några noterar det inte alls, några skriver att serien är ”en smula rolig” (13F) och någon betraktar den som ”förvånansvärt roligt av författaren att beskriva mensvärken med bilder av en armé där generalen inte är nöjd för att armén inte går till attack starkt nog” (14F). Seriens humoristiska ton kommenteras också av samma elev i verbaltexten då en av soldaterna kommenterar ”Ynkligt!” vid en attack (14F).

Särskilt intressant är den elev som beskriver seriens ambivalens med hjälp av begrepp som ”konstrast” och ”symbolik” för att peka på dess dubbla känslor och kopplar det till humor:

Bilderna väcker både positiva och negativa känslor – glädje och sorg. De tecknade figurerna som ska symbolisera det som orsakar mensvärk är formade på ett sätt som får dem att se ”gulliga” och harmlösa ut. Texten visar att deras motiv är att skada, vilket skapar en stor kontrast mot deras utseende, något som gör det roligt – likt en väldigt liten gullig men arg chihuahua. Bilderna av tjejen som utsätts för smärta ger dock snarare en känsla av sorg framför allt hennes ansiktsuttryck. Den röda färgen i hela serien ger dessutom en känsla av allvar. (1F)

Fredelius serie ”Mensvärk” beskrevs av eleverna ibland som ovan också med litterära begrepp som kontrast och symbolik eller med personifikation av mensvärken som gör att en utomstående kan ”förstå lite bättre” (12P). Sammanfattningsvis visar analysen av responserna av Fredelius serie att den både inbjudit till att beskriva kvinnans smärtor och symboliskt den vrede som de små krigarna uttrycker med kraftfulla uttryck såväl visuellt som verbalt. De känslor som väckts hos eleverna är särskilt medlidande och empati för den kvinnliga protagonistens smärtor som mensvärken givit upphov till – och detta oberoende av elevens egen situation.

Elias Ericson Åror

Serier som gestaltar transmotiv är fortfarande sällsynta i Sverige. Elias Ericsons (f. 1994) seriedebutalbum *Åror* (2013) och *Diana och Charlie* (2021) är två viktiga seriealbum då de gestaltar unga transpersoners tillvaro i en storstad. Här skildras psykiska problem som tynger karaktärerna i en homofobisk omvärld, men

här gestaltas också transgemenskap och kärlek skildrat inifrån och med värme (Boglund & Nordenstam, 2016; Ernst, 2021; Warnqvist, 2021). *Diana och Charles* har blivit översatt till franska och spanska. Ericson medverkar ofta i tidskriften *Galago* och kan följas på Instagram. Ericson har gått på serietecknarskolan i Malmö.

Albumet *Åror* som lanserades för ungdomar handlar om den 16-åriga Mika som bor i Stockholm, men inte känner sig alls tillfreds i sin kropp och därmed inte med sig själv. Albumet som är tecknat i svartvitt med svart tusch på vit botten med svarta kanaler (*gutters*) har sneda vingliga serierutor, vilket också kan symbolisera queer. Det är långt ifrån en rak tillvaro som Mika har (se Bild 3). Serien ser ut att vara tecknad för hand. Stilen är expressionistisk med raspiga tunna tuschstreck och handtextade pratbubblor, där den slarviga handstilen ser snabbt nedtecknad ut, vilket ger ett trovärdigt intryck. Det är något viktigt som skall sägas.

Gymnasieeleverna fick ett två sidors utdrag ur *Åror*, vilket på intet sätt gör serien rättvisa, men av praktiska skäl var det nödvändigt om serien skulle vara med vilket jag bedömde var viktigt. Utdraget inleds som i Bild 3. Här skildras hur Mika och tonårsflickan Issy tillsammans utforskat varandras kroppar och just haft sex. Mika förstår att Issy också är trans. Framför allt förstår Mika att alla transpersoner inte är deprimerade och att det går att ha både vänner, kärlek och en relation till sin mamma. Tillvaron blir sig inte sig lik efter detta möte. I utdraget ligger de kvar i sängen och Mika mår dåligt och vill inte förstöra Issys till synes lyckliga liv. Icke desto mindre stannar Mika kvar och de pratar om att vara trans och den rodnande Mika blir alltmer bekväm med situationen, medan Issy gestaltas genomgående här som säker och genuint glad.

Gymnasieelevernas responser på denna serie tar tydligt ställning om de kan relatera till transmotivet eller ej. En elev skriver exempelvis: ”För att summera allt skulle jag säga att den var kanske inte så relaterbar men ändå rolig och på ett sätt informerande” (2F). En annan skriver att: ”Serie nummer två kan jag relatera till. Jag är själv trans” (8F) och ägnar sin reflexion om sin egen privata situation. Det är uppenbart att serien väckt starka känslor hos hen och att hen finner igenkänning i serien. En annan elev skriver att: ”Efter att ha läst den serie får jag blandade känslor, delvis lycka



Bild 3. Sex serierutor ur Elias Ericson seriealbum *Åror* (2013, s. 56). Bilderna föreställer ett transpar som just haft sex. Copyright: Elias Ericson, illustratör.

och intresse för att serien drar upp ett ämne som inte många pratar om och för att personerna som beskrivs trivs som de är” (7F).

Eleverna är positiva till serien, även om de själva inte kan relatera till transmotivet, men som en flicka skriver: ”Det var mycket lättare att läsa en sådan här text med bilder till för att det gör att jag förstår situationen lite bättre, även om jag inte kan relatera.” (14F). Det är tydligt i responserna att serien ger en förståelse för karaktärernas känslor och särskilt till Mikas osäkerhet. De känner glädje i att Mika och Issy kommunicerar med varandra och att Mika blir allt mindre nervös efterhand i utdraget. Elevtexterna visar stor förståelse för Mika och medkänsla med karaktären, även om ingen skriver ut ordet medkänsla eller empati, som vi såg i elevtexterna om mens. I serien är det motivet trans som genererar reflexion och det väcker känslor av värme och förståelse. En flicka reflekterar över transpersoners tillvaro i samhället i mer generella ordalag:

I dagens samhälle har det blivit mer accepterande för transpersoner eller bi, gay, pansexualitet eller andra sexualiteter. Men det betyder inte att alla har det enkelt att komma ut och säga vem man är för det finns så många som dömer en. Det är därför jag blev glad och varm inombords att tjejen kunde prata om det öppet och visar att det är inget att skämmas över. (16F)

Serieutdraget kommenteras däremot i mycket liten utsträckning visuellt. Det finns få kommentarer om bilderna eller stilen utan fokus ligger på relationen mellan karaktärerna och transmotivet. En kommentar är ett undantag där det påpekas i detalj hur Mika utvecklas på dessa sidor genom att poängtera hur kinderna tecknas: ”På bild 1 så är det lugnt, hen har inte börjat tänka på det än. Sedan i bilder 4, 7, 8, 13 så ser jag hur orolig hen känner sig. Sen i bild 4 på sida två så ser vi hur det oroliga sakta försvinner.” Sammanfattningsvis visar analysen av responserna av Ericsons serie att den både inbjudit och givit möjlighet att skriva om känslor för eleverna där transtematiken ligger ett fåtal elever nära, medan de andra uttrycker en förståelse och glädje över transmotivet och de känslor som framkallas hos karaktärerna i deras kärleksmöte och samtal.

Ellen Ekmans *Lilla Berlin* om klimatförändringar

Lilla Berlin är Ellen Ekmans (f. 1986) humorserie sedan 2013 i vilket hon skildrar unga vuxna hipsters i storstadsmiljöer, i vardagssituationer med samtidsaktuell tematik. Serien är i strippformat avsedd för dagspress, men kan också vara, som i Bild 4, tre serierutor som tillsammans bildar en fyrkant. Karaktäristiskt för Ekmans serier är en lågmäld ironi och satir över sakernas tillstånd som exempelvis vänskaps- och parrelationer, dejting, jobb, semestrar, barliv, biologiska klockor, jämställdhet och klimatet. *Lilla Berlin* är publicerad i en rad tidningar som *Metro* mellan 2013 till 2020, då gratistidningen lades ner och *Lilla Berlin* togs över av *Dagens Nyheter* där en stripp publiceras varje vecka. Serien har också publicerats i norska *Dagbladet*, *Helsingborgs Dagblad*, *Västerbottens-Kuriren* och går nu i *ETC*. *Lilla Berlin* finns utgiven i sex seriealbum på Kolik förlag från det första albumet *Lilla Berlin: So last year* (2014) till det sjätte albumet *Bättre fejda ut*



Bild 4. En serie med fyra rutor ur Ellen Ekmans *Lilla Berlin 6* (2019, s. 81). Serien föreställer två personer som funderar över varför det snöar i juni. Copyright: Ellen Ekman, illustratör.

än brinna upp (2019). Ellen Ekman har läst konstvetenskap vid Stockholms universitet, gått på Serieskolan i Malmö 2011 och det var där *Lilla Berlin*, som Malmö kallas för, först publicerades som gästserie i *Sydsvenska Dagbladet* 2011 under namnet Möllan Deluxe. *Lilla Berlin* är tecknad med mjuka runda tuschlinjer för

hand och en lär känna de olika karaktärerna som återkommer i serien. Serien är tecknad i färg.

Den valda serien utan namn om klimatförändringar är publicerad i *Lilla Berlin. Bättre fejda ut än brinna upp* (2019) och finns också med i *Vad håller ni på med? En antologi om klimatet* (2019), då tryckt i svartvitt på enkelt mjukt papper. I serien bestående av tre raka serierutor med vita kanaler (*gutters*) promenerar två hipstermän i en stad och de pratar om klimatet (se Bild 4). Den ena mannen konstaterar att alla tjarar om klimatförändringar som ger smältande isar och säger naivt och glatt att nu har de vinter. På bilden syns två barn i bakgrunden som gör en snögubbe och den vita snön markerar att det är vinter och kallt. Vännen med röd mössa svarar krasst och upplysande att: ”Ja, det är ju sant ... bara det att det är juni.” Ironin och humorn är uppenbar och förstärks av den första mannens ansiktsuttryck som först signalerar en förvåning, samtidigt som han förstår att det är sant: ”Juuuust det... fan.” Kejsaren är naken. Klimatförändringarna är ett faktum. Därmed fungerar serien både som en käftsmäll för alla som förtränger att klimatfrågan är viktig och måste tas på allvar nu så vi inte får vinter i juni och samtidigt fungerar den som igenkänning för dem som tänker precis som mannen som påminde och upplyste sin kompis om läget.

Den känsla som framför allt framkommer i gymnasielevernas texter om serien är frustration och ledsamhet över alla som nekar till klimatkrisen, vilket framkommer i en tredjedel av texterna. En elev skriver exempelvis att: ”Den fick mig att tänka på alla som nekar klimatförändringar vilket gör mig lite frustrerad eftersom det finns väldigt många som inte inser alvaret, och säger att man bara överdriver hela tiden” (13F). Känslan kopplas också konkret till att makthavarna gör för lite som en annan elev uttrycker det: ”Känslorna går från att vara glada, nostalgiska till kalla, framtidsfruktande bara av den meningen. Den får mig att tänka på hur de som sitter högst upp i hierarkin inte bryr sig om att sänka utsläppen för att det enligt dom inte är deras fel, de vill bara ha pengar” (11P). Flera känslor kan förekomma samtidigt som en elev fångar i sin korta respons:

Får mig plötsligt att känna mig trött. Mina tankar börjar rasa. Jag är arg på killen som först verkar vara ignorant mot vad som händer

med klimatet. Dock är jag också ledsen att de två fick leva i omständigheter där förändringarna har redan blivit såpass stora. (10F)

Här är det tydligt att serien väcker känslor som ilska, ledsamhet och trötthet och alla känslorna finns där samtidigt. Flickan riktar sin ilska mot den ena mannen i serien och hon håller sig helt inom seriens värld.

Vidare är ett utmärkande drag i responserna att flera elever uppmärksammar seriens humoristiska och komiska effekter. När humorn belyses sker det både i bilderna och i texten. Som en elev skriver: ”En stark känsla av humor uppstår nästan direkt. Helt otroligt vad man kan få ut av så få ord” (7F). Men framför allt är greppet ”ett bra sätt att ta upp ett lite allvarligt ämne på ett komiskt sätt. Det gör det mindre aggressivt, men får dig också att tänka” (3F). Här argumenterar eleven för effekten att använda humor som gör att serien blir mindre aggressiv, men samtidigt öppnar upp för reflexion hos läsaren. Att använda humor och ironi kan ju fungera som ett sätt att göra ämnet mindre känsligt, samtidigt som det inte är mindre allvarligt, men det förutsätter att läsaren är införstådd och delar ironin (Dooda, 2020). En elev skriver att:

Det var också väldigt kul att se den ena killen inse vilken månad det var och då inser han ju också att han har haft grovt fel, vilket alltid är kul att se. Att få någon att inse att dom har fel tycker jag i alla fall är skitkul vilket är varför jag tyckte denna serie var så rolig. (13F)

En annan elev reagerar däremot med ledsamhet över karaktären i serien som inte visste hur det låg till med klimatkrisen: ”Den tanken gjorde mig ledsen och jag kände någon form av ovetskap från personen som inte riktigt visste hur det egentligen låg till” (15F). Sammanfattningsvis gav serien upphov till mindre detaljerade analyser än de två tidigare och här finns en större spännvidd från de elever som kände frustration och ledsamhet över klimatkrisen till de elever som inte nämnde några känslor alls.

Sara Granérs enruting om jämställdhet

Allt sedan seriealbumsdebuten med *Det är bara lite aids* (2008) har Sara Granérs (f. 1980) seriekonst varit utpräglad satirisk och

samhällskritisk. Granér har gått på serietecknarskolan i Malmö och varit med i Dotterbolaget sedan start. Hennes konstnärliga produktion är omfattande med alltifrån enrutningar publicerade i exempelvis *Galago*, *Dagens Nyheter* och *ETC*, sju kritikerrosade seriealbum däribland *Med vänlig hälsning* (2010), *All I Want for Christmas is Planekonomi* (2012) och senast *Den sjunde vännen* (2022), men också utställningar med olika sorters konstverk. Granér är prisbelönt. Hon gör serier i olika format och former, också som broderi, keramik, väggmålningar, liveteckningar på föreställningar, men mest känd är Granér för sina slagkraftiga enrutningar där hon med drastisk humor ironiserar över aktuella frågor. Hennes karaktäristiska antropomorfa djurgestalter i starka färger som i Bild 5, där rött, brandgult och gult kraftfullt lyser runt den vita pratbubblan har förändrats något över tid, men känns igen i stilen liksom Granérs handtextade svarta konturlinjer och textning. I Bild 5 gestaltas två figurer på ett närmast groteskt sätt med sina utstående munnar med små synliga huggtänder och sina runda utstående ögonen med stirrande blick. De



Bild 5. En enrutning ur Sara Granérs seriealbum *Med vänlig hälsning* (2012, s. 32). Den skämtsamma serierutan föreställer ett par antropomorfa figurer som pratar om jämställdhet. Sara Granér, illustratör.

två figurerna, som liknar teddybjörnar sitter vid ett matbord och kvinnan berättar om hur ojämnt det är i Sverige där hon som kvinna ägnar åtta timmar mer i veckan åt obetalt arbete än hennes kille. Det ironiska anslaget kommer i meningen som följer där hon förstår att det är för att hon lever i ”ett världsomspännande patriarkat” och då – ”känns allt mycket normalt”. Texten är baserad, som det står på textplattan, på statistik från SCB, det vill säga Statistiska Centralbyrån, som vartannat år ger ut lathunden *På tal om kvinnor och män* med aktuella siffror. Skämtet är baserat på denna statistik och det är allvar. Det feministiska anslaget finns i den satiriska och ironiska pratbubblan och gestaltas i bilden av parets förvirrade blickar och gnisslande tänder. Är det här verkligen ett jämställt land?

Gymnasieleverna i studien hade svårast att förstå denna enrutting och den väckte därigenom ett visst motstånd. Flera av dem skriver att de inte ”förstår” det här skämtet och känslan är att de blir förvirrade av enrutningen (4F, 5P, 7F, 8F, 14F). Också konststilen med figurerna väcker förvirring och de beskrivs som att de ser ”galna ut” (4F) eller att de ser ”otroligt obehagliga” ut (13F). En elev förstår inte vad ”ett världsomspännande patriarkat” är (14F), en annan känner inte till SCB (7F). Spännvidden är vidare stor i synen på feminism och jämställdhet och vilka känslor det väcker. En pojke blir starkt upprörd över hur feminismen behandlar män (11P), medan en flicka (se citatet nedan) kommenterar att män inte blir påhoppade. Två elever, en pojke och en flicka, formulerar att de är mycket förtjusta i enrutningen. En av dem skriver att:

Den här serien är abstrakt...

Raden med ”Det här skämtet är baserat på statistik från SCB” är briljant, eftersom det inte är ett skämt men borde vara det. Samtidigt som illustrationerna är rent av fula, vilket stödjer känslan av att det här borde vara ett skämt men inte är det [...]

Vad den får mig att känna? – Jag gillar samhällskritiska temat och jag gillar användningen av både den inledande raden och den fula konsten (ful konst kan vara bra konst så länge den uppfyller sitt syfte vilket den här tror jag gör). (12P)

Den andra eleven lyfter fram både fram sarkasmen som grepp och att enrutningen är rolig:

Rakt av märker jag att denna är skriven av en feminist som är trött på vårt kvinnofientliga samhälle. Jag tyckte att det var ett moget sätt att attackera samhället vi lever i utan att direkt hoppa på män. Den var lite sarkastisk och spydig och det gjorde allt så mycket roligare än att bara skriva ett rakt av fakta att män tjänar mer än kvinnor. Den här får 10/10. (2F)

Sammanfattningsvis är de känslor som Granérs enruting väcker först och främst förvirring, vilket är tätt sammankopplat med att eleverna säger att de inte förstår. Förvirringen framkallar också ett visst motstånd och en negativ känsla. Det finns också positiva känslor kring det feministiska anslaget, där det ironiska anslaget noteras. Flera elever beskriver emellertid en känsla av ledsenhet för att jämställdheten inte kommit längre i Sverige, medan det humoristiska samhällskritiska anslaget och den konstnärliga egenartade visuella gestaltningen uppskattas som sagt av ett fåtal elever.

Avslutande kommentar

I det visuella samhälle vi lever i idag är tecknade feministiska serier (här inkluderat LGBTQIA+) ett intressant medium för skolans gymnasieundervisning eftersom serier likt skönlitteratur kan betraktas som en inbjudan att träda in i en värld som är gjord av språk kombinerat med bild (jfr. Castro, 2020, s. 33). Med tecknade serier i gymnasiets litteraturundervisning kan den visuella vändningen föras samman med den emotionella/affektiva som ägt rum under senare år inom litteraturvetenskapen där känslornas betydelse för och i litteraturläsning uppmärksammas. Som Sara Ahmed påpekat rör sig känslor mellan individer, de är relationella och tätt sammanflätade med en sociopolitisk kontext (Ahmed, 2004). Känslor är alltså något som görs, berör och kanske upprör.

I denna artikel har jag valt att ta upp fem tecknade svenska serier (varav en är en enruting) med olika tematiker och med olika estetiska stilar. Den första var Anneli Furmarks serie ”Känslor” som publicerades först 1991 i *Galago* och sedan i den feministiska tidskriften *Bang* 1994. Den gestaltar visuellt och verbalt i pratbubblorna en kvinnas vrede över att hennes man inte vill tala om känslor. Feminism och vrede hör ihop historiskt (Ahmed, 2004). Men som Ahmed påengterar skall vrede inte bli definierat

på ett enkelt vis i relation till det förgångna, utan vreden kan också betraktas som ”opening up to the future” (Ahmed, 2004, s. 175).

I den empiriska undersökning som jag genomfört i två små gymnasieklasser valde jag ut fyra serietecknare från olika generationer som med olika estetiska visuella och verbala uttryck gestaltar tematiser som kan väcka känslor som Fredelius om mensvärk, Ericson om att vara trans, Ekman om klimatförändringar och Granér om jämställdhet. Fredelius, Ekman och Granér använder alla tre stilgrepp som ironi och satir, medan Ericsons serie är vardagsrealistisk. I kapitlet har jag redogjort för elevernas (på IB-programmets första år, det vill säga andra året på gymnasiet) textresponser på frågan vilka känslor som serierna väcker genom att förklara vad i serien som ledde till dessa känslor i text och bild. Frågan var ställd på detta vis för att fokusera på seriernas inbjudan i förhållande till olika sorters känslor och inte till elevernas egna personliga känslor. Som visats i analysen av elevtexterna för varje serie väckte serierna olika sorters känslor alltifrån stark empati för kvinnan med menssmärtor (Fredelius), till glädje och förståelse för transpersonerna kärleksmöte (Ericson), till frustration och ledsamhet över mannen som inte förstod varför det snöar i juni (Ekman) och förvirring och ledsamhet, men också glädje över humorn i skämtet om hur ojämnt det är i Sverige fortfarande (Granér). Humorn, komiken, lyftes också fram hos Fredelius och något hos Ekman. Slående är dock att den serie som analyserades mest i detalj både i text och bild om känslor var Fredelius serie om mensvärk, där de små krigarnas anfall varje månad i symbolisk form kommenterades både visuellt och verbalt som ett stilgrepp som skapar empati för kvinnan. Såväl pojkar som flickor beskrev en stark medkänsla för kvinnan i serien. Samstämmighet fanns också i responserna kring transserien där framför allt känslan glädje förmedlades, medan serierna om klimatförändringen och det icke jämställda Sverige, som båda använder humor och ironi som grepp, beskrevs av många elever med känslan förvirring och frustration. Vad det beror på är svårt att veta, men några elever uttrycker att de inte förstod saker i serien och en tolkning är att några inte alls uppfattade ironin. Granérs enruting uppfattades dock också som rolig, humoristisk och samhällskritisk – men av ett fåtal.

En slutsats är att elevresponserna förhöll sig väl till seriernas inbjudan till att gå in i den fiktiva världen där känslor görs med visuella och verbala uttryck. Här fanns dock inte tillfälle för intervjuer eller gemensamma samtal kring serierna, inte heller omläsning, men det finns förstås mer att utforska och samtala om kring dessa serier med eleverna. Att låta gymnasieelever skriva om seriers känslouttryck och vad de inbjuder till – både i bild och text – kan alltså vara en spännande väg att analysera serier. Läraren behöver då inte komma in på etiska svåra frågor som rör elevernas egna upplevelser utan kan i stället koncentrera sig på vad seriemediet faktiskt gör. Eleverna kan då både lära *om* och *med* serier om känslor (Nordenstam & Wallin Wictorin, 2019). Feministiska tecknade serier är ett effektivt medium som skapar och gör känslor som kan vara båda sammansatta, fula och kraftfulla.

Referenser

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotions*. Routledge.
- Arnerud Mejhammar, K. (2020). *Självsyn och världsbild i tecknade serier: visuella livsberättelser av Cecilia Torudd, Ulf Lundkvist, Gunna Grähs och Joakim Pirinen*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Sanatorium förlag.
- Boglund, A., & Nordenstam, A. (2016). *Från fabler till manga 2. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Gleerups förlag.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers.; 3 uppl.) Liber.
- Caetla (2021), <https://www.caetla.fr/Walk-me-to-the-corner>, hämtad 20.2. 2022.
- Castro, A. (2020). Skönlitteratur som inbjudan, eller vad vill skönlitteraturen oss?. I Y. Lindberg & A. Svensson (Red.), *Litteraturdidaktik. Språkämmen i samverkan*, s. 27–41. Natur & Kultur.
- Classon Frangos, M. (2020). Liv Strömquist's *Fruit of Knowledge* and the Gender of Comics. *European Comic Art*, 13(1), s. 45–69.
- Cook, R. (2022). Recension av Anneli Furmarks *Walk Me to the Corner*. *The Guardian*, 3.1. 2022, <https://www.theguardian.com>

/books/2022/jan/03/walk-me-to-the-corner-by-anneli-furmark-review-brief-encounter-for-the-digital-age

- Ekman, E. (2019). *Lilla Berlin 6. Bättre brinna upp än fejda ut*. Kolik förlag.
- Ernst, N. (2017). *Att teckna sitt jag: grafiska självbiografier i Sverige*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Apart förlag.
- Ernst, N. (2022). Bodily Experience and Visual Metaphors in Two Swedish Trans Graphic Narratives. *European Comic Art*, Special Issue: Feminist Comics in the Nordic Region — Queer, Humour and the Body, M. Classon Frangos & A. Nordenstam (Red.), 15(1), s. 66–86. <https://doi.org/10.3167/eca.2022.150101>
- Ericson, E. (2013). *Åror*. Ordfront Galago.
- Fredelius, S. (2014). Mensvärk. I S. Olausson (Red.), *Kvinnor ritar bara serier om mens*. Kartago, s. 37–41.
- Furmark, A. (1991). Känslor. *Galago*, 32(4), s. 56.
- Furmark, A. (1994). Känslor. *Bang*, 1, s. 59.
- Granér, S. (2012). *Med vänlig hälsning*. Ordfront Galago.
- Groensteen, T. (2007). *The System of Comics*. (B. Beaty, Övers.). University Press of Mississippi.
- Hinchcliffe Voglio, G. (2019). *Jaget, laget, Dotterbolaget. En studie om feministiskt nätverkande och rummets betydelse*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Hutcheon, L. (1994). *Irony's Edge: The Theory of Politics of Irony*. Routledge.
- Jönsson, M. (2014). Ironiska, groteska och reparativa strategier i samtida feministisk seriekonst. *Finsk tidskrift*, 3–4, s. 71–85.
- Lindberg, Y. (2014). Satiriska feministiska serier: Nina Hemmingsson och Liv Strömquist. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 44(2), s. 83–99. <https://doi.org/10.54797/tfl.v44i2.10507>
- Meijer Drees, M., & de Leeuw, S. (2015). *The Power of Satire*. John Benjamins Publishing Company.
- Ngai, S. (2005). *Ugly Feelings*. Harvard University Press.
- Nordenstam A. (2014). Feminism och serier. Serietecknaren Liv Strömquist. *Liv, lust & litteratur. Festskrift till Lisbeth Larsson*,

- K. Hermansson, C. Lenemark, C. Pettersson (Red.), s. 118–130. Makadam förlag.
- Nordenstam, A., & Wallin Victorin, M. (2017). ”Högerideologi som dansbandsmelodi”. Politisk satir i svenska feministiska serier. I *De tecknade seriernas språk: uttryck och form*, D. Gedin (Red.), s. 166–185. Gedin & Balzamo förlag.
- Nordenstam, A., & Wallin Victorin, M. (2019). Tecknade serier: ett medium för klassrummet. I A. Öhman & I. Lindell (Red.), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturläsning*, s. 139–167. Natur & Kultur.
- Nordenstam, A., & Wallin Victorin, M. (2020). Tecknade serier som feministisk aktivism. *Kvinnor ritar bara serier om mens och Draw the line. Tidskrift för litteraturvetenskap*, 50(2–3), s. 97–112.
- Nordenstam, A., & Wallin Victorin, M. (2021a). Comics craftivism: embroidery in contemporary Swedish feminist comics. *Journal of Graphic Novel and Comics*, 13(2), s. 174–192. <https://doi.org/10.1080/21504857.2020.1870152>
- Nordenstam, A., & Wallin Victorin, M. (2021b). Swedish feminist comics and cartoons at the turn of the millennium: Joanna Rubin Dranger and Åsa Grennvall (Schagerström). I K. Beers Fägersten, A. Nordenstam, L. Romu & M. Wallin Victorin (Red.), *Comic Art and Feminism in the Baltic Sea Region*, s. 1–14. Routledge.
- Sabin, R. (1996). *Comics, Comix & Graphic Novels. A History of Comic Art*. Phaidon Press Limited.
- Wallner, L. (2017). *Framing Education: Doing Comics Literacy in the Classroom*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Warnqvist, Å. (2021). ”I’m sure this whole boy thing is just a phase”: transgender narratives in contemporary Swedish children’s and young adult literature. I B. J. Epstein & E. Chapman (Red.), *International LGBTQ+ Literature for Children and Young Adults*, s. 275–301. Anthem Press.

Författarpresentationer

Lena Ahlin är fil dr samt universitetslektor och ämnesföreträdare i engelska vid Högskolan Kristianstad. I sin forskning intresserar hon sig främst för amerikansk litteratur, speciellt representationer av adoption och minne, samt skrivande i undervisning.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3020-7814>

Pär-Yngve Andersson är docent i litteraturvetenskap vid Örebro universitet. Han har lång erfarenhet från arbete i grundskolan, och han har tilldelats Örebro studentkårs pedagogiska pris. Hans senast utgivna bok är *Flyktighet som bevarar. Studier i Lars Englunds lyrik* (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4940-990X>

Åsa Arping är professor i litteraturvetenskap vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet, och har skrivit en rad arbeten om svensk 1800-talsprosa och litteraturkritik. Bland hennes senaste publikationer återfinns flera titlar kring mottagandet av Fredrika Bremers verk i USA under 1840- och 50-talen samt avsnittet om perioden 1830–1900 i *Natur & Kulturs litteraturhistoria* (red. Håkan Möller & Carin Franzén, 2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1435-7823>

Jonas Asklund är fil dr och arbetar som lektor i litteraturvetenskap vid Högskolan Kristianstad sedan 2017. Hans huvudsakliga forskningsintresse gäller litteraturhistoriska epokstudier, litteraturdidaktik och svenska som andraspråk.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0927-7247>

Björn Bradling arbetar som gymnasielektor i svenskämnet och vid Högskolan i Borås (i samarbete med Jönköping University) som doktorand i pedagogik. Hans huvudsakliga forskningsintresse rör

litteraturvetenskap och lärande i förening och har bland annat utmynnat i ett kapitel om kritiskhet som avancerad lässtrategi för skönlitteratur (2018), en licentiatavhandling om transformativt lärande i gymnasiet litteraturundervisning (2020) samt en artikel om världslitteratur och transformativt lärande i gymnasieskolan (2024). Dessutom intresserar sig Bradling för relationen mellan kulturuttryck och politik, vilket resulterat i en artikel om ömsesidig påverkan mellan så kallad ”vikingarock” och det förändrade politiska landskapet (2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8660-8620>

Eva Bringéus är adjunkt i svenska med didaktisk inriktning och filosofie licentiat. Hon är legitimerad lärare i svenska och arbetar på institutionen för språk, kommunikation och medier (KSM) på fakulteten Lärande och samhälle vid Malmö universitet.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3616-4886>

Christoffer Dahl är fil dr och universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning och utforskar teoretiska och metodologiska beröringspunkter mellan språkvetenskap, litteraturvetenskap och didaktik. Han har främst ägnat sig åt multimodal analys och diskursanalys samt frågor som rör litteratursyn och litteraturförmedling.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5311-3533>

Catarina Economou är docent i svenska som andraspråk med didaktisk inriktning och legitimerad lärare i svenska och svenska som andraspråk. Hon arbetar på institutionen för språk, kommunikation och medier (KSM) på fakulteten för Lärande och samhälle vid Malmö universitet.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-4525>

Maria Freij, PhD, är universitetslektor i engelska vid Högskolan Kristianstad. Hon arbetar även som författare och översättare. I sin forskning arbetar hon med barndomslandskapen i Lars Gustafssons poesi, med metanostalg och minne.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4108-9796>

Maria Helming Gustavsson är doktorand vid Högskolan för lärande och kommunikation (HLK), vid Jönköping University (JU). Hon är också knuten till Högskolan i Borås, där hon framför allt undervisar på lärarutbildningen. I botten är hon grundskollärare med inriktning svenska och svenska som andraspråk i årskurs 7–9 och hon har över 20 års erfarenhet av undervisning. I sin lärartjänst har hon haft flera skolutvecklingsuppdrag gällande läsutveckling i rollen som förstelärare/central förstelärare. Hon har också haft olika former av skolbiblioteksuppdrag i rollen som lärarbibliotekarie. Läsning och läsutveckling har under många år fångat Marias intresse och läsengagemang inom ramen för svenskundervisning i grundskolans årskurs 7–9 är därför av särskilt intresse för hennes pågående avhandlingsprojekt.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-4312>

Petra Magnusson är biträdande professor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Kristianstad och har en mångårig bakgrund som lärare i svenska och so-ämnen i barn- och ungdomsskolan. Hennes forskning är kopplad till multimodalitet, digitalisering och klassrumspraktiker.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5871-0214>

Jenny Malmqvist är doktor i Språk och kultur med inriktning mot engelsk litteraturvetenskap och lektor i engelska vid Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University. Hennes litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska forskningsintressen innefattar narratologi, fanfiction och olika former av om/återskapande.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1670-3304>

Anna Nordenstam är professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet. Hon har publicerat många artiklar och bokkapitel om feministiska tecknade serier och är en av redaktörerna till antologin *Comic Art and Feminism in the Baltic Sea region. Transnational Perspectives*, (Routledge 2021) och *Comics, Activism, Feminisms* (som utkommer på Routledge 2024/25). Hennes intresseområden är tecknade serier och fanzins, barn- och ungdomslitteratur

och litteraturdidaktik. Bland hennes senaste publikationer finns *Rum för läsning. Att arbeta med litteratur på förskolan*, red. K. Hermansson och A. Nordenstam, Studentlitteratur 2024.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2780-8275>

Ann-Sofie Persson är docent i Språk och kultur med inriktning mot fransk litteraturvetenskap och lektor vid Linköpings universitet. Hennes forskningsintressen inbegriper franskspråkig utomeuropeisk kvinnlig självbiografi, ekokritiska läsningar av hästböcker, samt litteraturdidaktiska perspektiv och fanfiction.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7260-4549>

Eric Sandberg completed his PhD at the University of Edinburgh in 2010. He is currently an Assistant Professor at City University of Hong Kong and holds a Docentship at the University of Oulu, Finland. His research interests range from modernism to the contemporary novel, with a particular interest in the borderlands between literary and popular fiction.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7384-9943>

Anna Smedberg Bondesson är biträdande professor i litteraturvetenskap vid Högskolan Kristianstad. Hennes forskning rör platsens, perspektivets och känslans litterära och litteraturdidaktiska betydelser. Hon har författat böckerna *Anna i världen. Om Anna Rydstedts dikt Konst* (2004), *Ditt språk i min mun. Grannspråkets glädje och gagn* (2014) och *Gösta Berling på La Scala. Selma Lagerlöf och Italien* (2018). Tillsammans med Christoffer Dahl undersöker hon möjligheter att utmana uppdelningen mellan de akademiska disciplinerna språkvetenskap och litteraturvetenskap med syftet att stärka det kritiska tänkandet hos svenskämneslärarstudenterna.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7384-1757>

Maria Sträaf är doktor i Språk och kultur med inriktning mot engelsk litteraturvetenskap och lektor i engelska vid Linköpings universitet. Hon har skrivit en avhandling om Edith Wharton och representationen av kulturellt mellanskap, och hennes

forskningsintressen rör postkolonial teori, narratologi och litteraturdidaktik, med fokus på ungdomars berättelsekonsumtion.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-8383>

Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik och lektor i engelska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Malmö universitet. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturdidaktiska fältet, med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hon är medlem av styrgruppen för Litteraturdidaktiskt nätverk (LDN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6665-3990>

Vilken roll läsning och skönlitteratur kan spela i undervisningen är en fråga som har fått alltmer utrymme i den offentliga skoldebatten. Mot denna bakgrund presenteras här en rad kritiska bidrag från det litteraturdidaktiska forskningsfältet – från arbetet i förskolan och grundskolan till undervisningen på gymnasiet och universitetet.

Volymen bygger på Litteraturdidaktiskt nätverks (LDN) konferens 2021 med temat "Litteraturdidaktik och känslor". Konferensen inbjöd till utforskande av litteraturdidaktikens olika och möjliga känslomässiga ingångar under fyra huvudområden: Berättande och medier: kognitiva och emotionella utmaningar, Klassrumspraktiker: elevers engagemang under litteraturarbetet, Litterär gestaltning, litterär stämning samt Läsning, undervisning och utbildning. Konferensen visade på stor metodologisk och teoretisk mångfald, med frågeställningar som: hur motverkas och överbryggas på bästa sätt motsättningar mellan faktaorienterade kontra upplevelseorienterade läsarter, känslors roll som kreativ drivkraft för såväl skrivande som läsande och hur vi didaktiskt kan arbeta med skönlitteraturens gestaltningar av känslor i skolan och högskolan. Vad händer om vi aktualiserar känslornas betydelse i relation till de didaktiska frågorna vad, vem, hur, när och varför?

Boken vänder sig till forskare och lärare och alla andra som är intresserade av vilka roller litteraturen spelar och kan spela i undervisning.



STOCKHOLM
UNIVERSITY PRESS

ISBN 978-91-7635-259-5



9 789176 352595