

Birgitta Bommarco

TEXTER I DIALOG

En studie i gymnasieelevers litteraturläsning

Distribueras av:
Holmbergs i Malmö AB
Tel. 040-660 66 00
e-post: info@holmbergs.com

2006 Birgitta Bommarco
ISBN 91-85042-21-8
ISSN 1651-4513

MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES
No. 25

Birgitta Bommarco

TEXTER I DIALOG
En studie i gymnasieelevers litteraturläsning

Lärarytbildningen • Malmö högskola

Till

Tarcisio

Antonia, Riccardo, Rafaela, Alessia, Arianna

*Aida, Theo, Ossian, Magda, Vega, Eden, Alba, Ivan,
Cosma, Afra, Angelo, Mina*

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| I. UNDERSÖKNINGENS FÖRUTSÄTTNINGAR | 11 |
| 1 Bakgrund | 11 |
| Avhandlingens syfte och forskningsfrågor..... | 11 |
| Avhandlingens disposition..... | 12 |
| Vilket litteraturämne?..... | 13 |
| Samhällsvetenskapsprogrammet..... | 19 |
| Tidigare litteraturdidaktisk forskning..... | 20 |
| Litteraturstudiets plats i gymnasieskolans kursplaner Lpf 94..... | 24 |
| 2 Forskningsmetod och material | 29 |
| Lärare och forskare i det egna klassrummet..... | 30 |
| Urvalet och dokumentationen..... | 32 |
| Skolan och de institutionella ramarna..... | 33 |
| Eleverna..... | 34 |
| De skrivna elevtexterna..... | 36 |
| Boksamtalen..... | 37 |
| Läsarporträtten..... | 37 |
| Lärardagboken..... | 38 |
| Analys och tolkning..... | 38 |
| 3 Teoretiska utgångspunkter | 41 |
| Varför ska man läsa litteratur?..... | 41 |
| Skönlitteratur som erfarenhet..... | 45 |
| Levda och representerade sociala världar..... | 46 |
| Subjektiv förankring och subjektiv relevans..... | 47 |
| Litteraturläsningens kunskapspotential..... | 48 |
| Att bygga föreställningsvärldar..... | 50 |
| Före läsningen..... | 52 |
| Uppmärksamhetsregeln - rules of notice..... | 53 |
| Betydelseregeln - rules of signification..... | 54 |
| Regeln om gestaltning - rules of configuration..... | 55 |
| Sammanhangsregeln - rules of coherence..... | 55 |
| Det dialogiska klassrummet..... | 56 |
| Kontextbegreppet..... | 56 |
| Det föreställningsbyggande klassrummet..... | 57 |
| Ett klassrum för många röster..... | 58 |
| Läsroller..... | 59 |
| Skrivandet i litteraturundervisningen..... | 60 |
| Läsloggen..... | 61 |
| II. LÄSNINGEN AV TRE ROMANER – INDIVIDUELL OCH GEMENSAM FÖRSTÅELSE | 65 |
| 4 Elevernas läsning av <i>Räddaren i nöden</i> | 65 |
| Handlingen i <i>Räddaren i nöden</i> | 66 |
| Romanens möjligheter..... | 67 |
| Fyra elevers läsning av romanen..... | 68 |
| Att försöka få grepp om texten..... | 69 |

| | |
|---|------------|
| Att fördjupa förståelsen | 71 |
| Att dra in sina egna erfarenheter | 74 |
| Att reflektera över läsningen och verket | 77 |
| Att reflektera över läsningens kontext | 80 |
| Gruppsamtalen | 82 |
| New York på 1950-talet | 83 |
| Famijerelationer | 85 |
| Romanens ”mening” | 87 |
| Om lärare | 88 |
| Vem är ”räddaren”? | 90 |
| Avslutande reflektion | 92 |
| 5 Elevernas läsning av <i>Musselstranden</i> | 95 |
| Handlingen i <i>Musselstranden</i> | 96 |
| Romanens möjligheter | 98 |
| Romanens berättarteknik | 100 |
| Inlevelse i det kända | 104 |
| Barndomen | 104 |
| Skolan och relationer | 105 |
| Familjen | 107 |
| Att jämföra samband och förändring | 109 |
| Kärlek och otrohet | 113 |
| Inlevelse i det okända | 114 |
| Naturestetisk inlevelse | 116 |
| Avslutande reflektion | 118 |
| 6 Elevernas läsning av <i>Främlingen</i> | 121 |
| Handlingen i <i>Främlingen</i> | 121 |
| Romanens möjligheter | 122 |
| Frågorna till läsningen | 124 |
| Fråga 1 – den första spontana reaktionen | 125 |
| Fråga 2 – Mersault som person | 127 |
| Fråga 3 a – Mersault och modern | 129 |
| Fråga 3 b och c – Mersault och Marie och Raymond | 132 |
| Fråga 4 – Mersault och mordet | 134 |
| Samtalen om mordet | 136 |
| Fråga 5 - berättartekniken | 141 |
| Budskapet | 142 |
| Fråga 6 – den sista meningen | 143 |
| Fråga 7 – Mersault och den moderna människans livssituation | 144 |
| Avslutande reflektion | 144 |
| III TRE ELEVER– TRE LÄSARE | 148 |
| 7 Karin - ”när jag läser letar jag efter vackra saker” | 148 |
| Karin och svenskämnet | 148 |
| Karins läsning i gymnasiet | 149 |
| Stilen och det vackra språket | 149 |
| Egna och indirekta erfarenheter | 151 |
| Meddiktning och vidareiktning | 152 |
| Den egna läsningen | 154 |
| En ”svår bok” | 158 |

| | |
|--|------------|
| Irriterande och fascinerande läsning..... | 160 |
| <i>Jane Eyre</i> och det egna valet | 162 |
| En bra läsning..... | 164 |
| Karin och det litterära skrivandet..... | 165 |
| Avslutande reflektion | 166 |
| 8 Marco – ”jag gillar inte att läsa”..... | 169 |
| Marco och svenskämnet i grundskolan | 169 |
| Marcos läsning i gymnasiet | 170 |
| Att gå in i texter och bygga föreställningsvärldar | 170 |
| Subjektiv relevans..... | 174 |
| Klassrummet som tryggt hus och kontaktzon | 180 |
| Marco och det egna valet..... | 184 |
| Avslutande reflektion | 185 |
| 9 Elin – ”jag hade velat läsa mer böcker” | 188 |
| Elins läsning i grundskolan | 188 |
| Elins läsning i gymnasiet..... | 189 |
| Att läsa med inlevelse | 189 |
| Att läsa för allmänbildningen | 192 |
| Läsningen som skydd och öppenhet | 193 |
| Frågor inför vuxenlivet | 198 |
| Att tolka | 202 |
| Elin och läsloggen | 203 |
| Avslutande reflektion | 205 |
| IV DISKUSSION | 208 |
| 10 Litteraturundervisningens möjligheter | 208 |
| Skrivandets betydelse för läsningen..... | 208 |
| Samtalets betydelse för läsningen | 212 |
| Textvalets betydelse för läsningen | 215 |
| Det egna valet av roman | 220 |
| Kontextens betydelse för läsningen..... | 221 |
| Om språk och texter genom språk och texter..... | 222 |
| Det utvidgade klassrummet | 224 |
| Summary | 227 |
| Referenser | 239 |
| Övrig litteratur..... | 247 |
| Bilagor..... | 249 |
| 1 Material..... | 249 |
| 2 Material..... | 251 |

I. UNDERSÖKNINGENS FÖRUTSÄTTNINGAR

1 Bakgrund

Denna studie utgör slutpunkten på en mer än 35-årig lärarhistoria och handlar om svenskundervisning i gymnasieskolan med fokus på skönlitteraturen som källa till kunskap och förståelse. Avsikten är att ge en bild av vad som sker i mötet mellan en grupp elever och några av de skönlitterära texter de läser i ett klassrum i början av 2000-talet och hur nya texter ständigt skapas där. Under tre år har jag som svensklärare i en klass på det samhällsvetenskapliga programmet följt eleverna, samt samlat in och dokumenterat material från undervisningen. Det är eleverna i denna klass som är avhandlingens främsta aktörer. Deras skrivna och muntliga texter bildar underlag för min framställning, tolkning och analys.

Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att få kunskap om vad som händer när gymnasieelever läser skönlitterära texter i skolan. Undersökningens utgångspunkt är att arbetet med skönlitteratur är en social, identitets- och kulturskapande aktivitet, där läsande, skrivande och samtal kan ses som uttryck för reflektion, självreflektion, erfarenhetsbearbetning

och kunskapsutveckling (Rosenblatt 1938/1995 och 2002, Langer 1995a och 2005, Malmgren L.-G. 1997, Smidt 1989 och 2004).¹

I ett litteraturdidaktiskt perspektiv börjar läsprocessen redan innan själva läsningen inleds och betraktas inte som avslutad i och med att boken eller texten är utläst. I studien diskuteras hur processen fortsätter i det skriftliga efterarbetet, i boksamtalen och i livet. De forskningsfrågor jag ägnar denna studie riktas främst mot vad som i ett didaktiskt sammanhang händer under läsprocessen.² Vilken mening och förståelse skapar elever i en klass på gymnasieskolans samhällsvetenskapliga program i läsningen av skönlitterära texter? Vilka reflektioner, tolkningar och kunskaper kommer till uttryck i elevernas skrivna och talade texter? Vilka möjligheter och svårigheter är kopplade till läsning av skönlitteratur i gymnasieskolan? Hur blir klassrummet en plats där erfarenhets- och kunskapsutbyte sker i en dialogisk litteraturundervisning?

I den praktiska undervisningen och i analysen utgår jag från ett litteraturpedagogiskt och erfarenhetspedagogiskt perspektiv som bygger på att elever är aktiva tänkare med kompetenser och resurser som kan utnyttjas i undervisningen.

Avhandlingens disposition

I den inledande delen, som jag kallar UNDERSÖKNINGENS FÖRUTSÄTTNINGAR gör jag, efter att ha beskrivit syftet med min studie, i kapitel 1 en tillbakablick på litteraturens plats i svenskundervisningen under 1900-talets tre sista decennier insatt i min egen förståelse- och erfarenhetsram. I samma kapitel diskuterar jag även litteraturens utrymme, förändrade roll och förutsättningar i kursplanerna i *Lpf 94*. Vidare ger jag en kort beskrivning av samhällsvetenskapsprogrammet efter gymnasiereformen 1994. Kapitlet avslutas med en genomgång av i sammanhanget relevant tidigare forskning. I kapitel 2 följer en beskrivning av metod och material och hur materialinsamlingen har gått till. Här redogör jag också för hur urvalet gjorts. I kapitel 3 presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

¹ Se kapitel 3 Teoretiska utgångspunkter.

² Det finns även forskning som fokuserar på läsprocessen ur ett lingvistiskt perspektiv, men det är inte syftet med denna studie.

De två följande delarna utgör avhandlingens empiriska avsnitt. I LÄSNINGEN AV TRE ROMANER, beskrivs, analyseras och tolkas elevernas reception av tre romaner, *Räddaren i nöden*, *Musselstranden* och *Främlingen*. I TRE ELEVER – TRE LÄSARE, presenterar jag porträtten av de tre läsarna Karin, Marco och Elin. Här analyseras vilken relevans de tre eleverna finner i litteraturundervisningen, deras personliga teman och uppfattning om läsning.

I den avslutande delen, DISKUSSION, diskuteras resultaten av undersökningen.

Vilket litteraturämne?

Svenskämnets innehåll skiftar under olika tidsperioder och inom olika skolutbildningar. Jan Thavenius skriver i ”Traditioner och förändringar” (1999:16), att svenska på schemat i praktiken kan innebära ”vitt skilda saker: olika vid skilda tider, olika i skilda skolformer, olika för pojkar och flickor, ibland också olika i samma skola eller för skilda grupper av lärare. [...] Svenskämnet finns inte i någon absolut mening”. Han poängterar att när någon talar om svenskämnets kärna kan det bara innebära vad personen ifråga avser att ämnet *bör* innehålla.

Många försök har trots allt gjorts att definiera svenskämnet. Sådana definitioner får ses som ämneskonstruktioner och inte som det innehåll ämnet i praktiken har. Lars-Göran Malmgren (1996:86ff.) identifierar tre olika svenskämneskonstruktioner som kan sammanfattas i följande punkter:

- Svenska som ett färdighetsämne där den formella färdighetsträningen dominerar och litteraturläsningen spelar mindre roll.
- Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, där kulturarvet utgör ämnets huvudsakliga innehåll. Litteraturen består av ett urval av kanontexter och litteraturläsningen betraktas som både personlighetsutvecklande och bildande.
- Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där arbetssättet är funktionellt och bygger på kommunikation. Litteraturläsningen

spelar en viktig roll för att utveckla elevernas historiska förståelse och i undervisningen behandlas centrala existentiella frågor.

I ett retroperspektiv kan det vara svårt att överblicka ett långt yrkesliv och i detalj erinra sig händelseförlopp i det förflutna. Låt mig ändå gå tillbaka i historien i ett försök att rekonstruera några omständigheter och läroprocesser som bidragit till att forma min uppfattning om svenskämnet och litteraturläsning.³

När jag i slutet av 1960-talet började arbeta som svensklärare på grundskolans högstadium var den dominerande uppfattningen att eleverna skulle tränas i formella språkliga delfärdigheter. Jag minns inte att det talades om att form och innehåll hör ihop, inte heller om att språkträningen bör ingå i ett sammanhang där de olika delarna läsa, skriva, tala och lyssna tillsammans bildar en helhet. I stället skulle läraren hinna med flera ”moment” under en lektion för att eleverna inte skulle tröttna: en dos grammatik, lite ordkunskap, en portion läsning och lite rättstavning. Även läsningen innebar träning i olika färdigheter, något som inte minst kännetecknade läroböckernas innehåll. Och det var just läromedlen som styrde mer än den rådande kursplanen.⁴ Detta svenskämne hade starka drag av Malmgrens ”Svenska som färdighetsämne”.

Vid mitten av 1970-talet slog ungdomsboken som genre igenom på allvar, förankrad och inskriven i *Lgr 69*, och gjorde därmed också sitt intåg i skolan och svenskundervisningen. För första gången anordnades kurser i barn- och ungdomslitteratur vid universitetet, en fortbildning som jag tillsammans med många svensklärare deltog i. Läsningen av tonårsromaner innebar att eleverna i mina klasser gavs möjlighet till läsupplevelser där identifikation och igenkänning var viktiga inslag. Det var litteratur som bland annat handlade om ungdomsproblem och andra ämnen som anknöt till elevernas egna erfarenheter.⁵ Högläsning och samtal ingick som en del i litteraturundervisningen.

³ I fortsättningen kommer jag att använda *litteratur* som synonym för *skönlitteratur*. För icke fiktiv litteratur använder jag beteckningen *facklitteratur*.

⁴ I *Lgr 62* förordas upplevelseläsning och fri läsning under lärarens ledning för att främja elevernas läsintresse (s.1329).

⁵ Kåreland gör i *Möte med barnboken* (2001:116ff.) en presentation av den svenska ungdomslitteraturens framväxt under 1900-talet. Hon skriver att 1970-talets samhälls- och probleminriktade ungdomsböcker präglades av socialrealism och

Men ett motstånd mot tonårslitteraturen fanns inom delar av svensk-lärarkåren. De ämnen som berördes i böckerna och som intresserade eleverna var frågor som gällde vänskaps- och familjrelationer, frågor om liv och död och inte minst frågor om kärlek och sexualitet. För många svensklärare var det alltför känsligt stoff att ta upp i undervisningen.⁶ Lars-Göran Malmgren beskriver i *Den konstiga konsten* (1986:98ff.) hur läsares egen socialisation är en faktor som spelar in vid litteraturläsning. Erfarenheter och förväntningar tycks vara viktiga inslag i hur receptionen utvecklas. Malmgren använder begreppsparen *skydd* och *öppenhet* för att peka på hur läsare skyddar sig mot respektive öppnar sig för texters innehåll och perspektiv.⁷ Jag uppfattar många lärares svårigheter att diskutera ämnen som appellerar till elevers erfarenhetsvärld just som ett skydd mot ett visst innehåll som, när det lyfts upp i klassrumssamtalet, upplevs som alltför laddat att beröra. Det finns ämnen som anses höra till den privata sfären utanför skolan och mindre känsliga ämnen som hör till skolans sfär. Den så kallade ”fria läsningen” i svenskundervisningen på 1970-talet kan eventuellt ses i ljuset av detta. Eleverna fick läsa böckerna men läsningen förblev privat eftersom den sällan behövde diskuteras i klassrumsoffentligheten.

Debattboken *Svenskämnets kris* (1976)⁸ var ett kritiskt inlägg mot den tidens svenskundervisning och en uppgörelse med den formaliserade färdighetsträningen och ouppfyllda läroplansmål. Författarna riktade kritik mot det teknokratiska sättet att se på läsning, nämligen att skönlitteraturen primärt användes som hjälpmedel för lästräning, men även den fria läsningen anklagades, för att den ensidigt prioriterade upplevelsebehov hos eleverna. Uttryck som ”den heliga upplevelsen” och ”upplevel-

påverkan från den radikala politiska samhällsdebatten. Auktoriteter angreps och tabugränser sprängdes. Även språkligt präglades böckerna av fränhet och frispråkighet.

⁶ Detta diskuterades bl.a. i reportaget ”Högläsning ger mersmak. Fräscha tonårsböcker kan väcka läströtta ungdomar” av Aghed i *SDS* (1976-03-28). Att somliga ämnen fortfarande uppfattas som alltför brännbara eller känsloladdade att lyfta in i klassrummet visar Molloy (2002) i sin avhandling om litteraturläsning i grundskolan. Se även Ulfgårds (2002) avhandling om tonårsflickors läsning.

⁷ Begreppen *skydd* och *öppenhet* återkommer jag till i samband med elevernas reception.

⁸ Av Brodow, Ehrlin, O. Holmberg, Ljung, G. Malmgren, L-G. Malmgren, S. Nilsson, Ottosson, Svenonius & Thavenius (1976).

sepornografi” myntades.⁹ En mer verklighetsnära och prosaisk förklaring till den fria läsningens genomslag i grundskolan kan vara att den användes som disciplineringsmedel. Ett visst lugn lägrade sig i klassrummet när eleverna försjönk i läsningen.¹⁰

Vid slutet av 1970-talet kom jag i närmare kontakt med Pedagogiska gruppen (PG) i Lund där författarna till *Svenskämnets kris* (1976) ingick.¹¹ Gruppen som bestod av svensklärare och litteraturvetare, argumenterade för en erfarenhetsanknuten och tematiskt upplagd litteraturpedagogik. Olle Holmbergs och Lars-Göran Malmgrens *Språk, litteratur och projektundervisning* (1979) blev en inspirationskälla och hjälp till vidareutveckling av mina egna idéer om hur litteraturen kunde användas i klassrummet. I boken för de fram och diskuterar PG:s begrepp *erfarenhetsanknytning*, kopplat till litteraturläsning, och begreppsparen *formalisering* och *funktionalisering*. Min strävan var att utveckla undervisningen mot Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, som kunde öppna upp för en personlig läsning och där läsningen hade en funktion i ett sammanhang och inte bara ingick som ett av flera färdighetsmoment. Under 1980-talet genomförde det arbetslag jag tillhörde tematiskt upplagda projekt som sträckte sig över de tre högstadienären. I dessa teman ingick läsning av skönlitteratur med inriktning på ämnen som hade anknytning till projektens teman.¹²

Ulf Teleman ger i *Lära svenska* (1991:29) sin bild av tre olika svenskämneskonceptioner och han utgår från Malmgrens ämneskonstruktioner. Det första ämnet, som för övrigt stämmer väl överens med gymnasieskolans kursplan, kallar han *Svenska som språk och litteratur*. Det andra anknyter till Malmgrens färdighetsämne och kallas *Svenska som språkträning*. Som ett tredje alternativ beskriver Teleman ett erfarenhetspedagogiskt ämne som han definierar som *Svenska som livskunskap*. Innehållet i ett sådant ämne bestäms av lärare och inblandade elever och har en inrikt-

⁹ Debatten fortsatte i Thavenius (red.) (1977). Se även Dahl (1999).

¹⁰ Svedner (1987:54) frågar sig om inte färdighetsövningarna också var ett enkelt sätt att sysselsätta oroliga elever.

¹¹ Bergöö ger i sin avhandling *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv* (2005:35ff.) en utförlig presentation av Pedagogiska gruppens forskning och teorier.

¹² Ett projekt beskrivs i *Bakom fasaderna. En bok om kulturarbete i skolan B 87:1*, (1987:138-162).

ning mot psykologi och sociologi. Han gör en jämförelse med Danmark, där danskämnet brukar karakteriseras som ”sammenhængsfaget”, ämnet som skall ge sammanhang åt elevernas erfarenheter i och utanför skolan” (Teleman 1991:29). Det är ett ämne som, enligt Teleman, syftar till att skapa handlingskraftiga och insiktsfulla medborgare. Teleman har dock själv invändningar mot den tredje modellen. Ett erfarenhetspedagogiskt livskunskapsämne är hela skolans ansvar och inte något som enbart svenskämnet bör ta på sig. Det finns en risk att man är inne och nosar på alltför många andra ämnen och ”vill göra allt själv”, som han uttrycker det, i stället för att arbeta för en ämnesintegration där svenskämnet ändå behåller sin identitet (30).¹³

Vid mitten av 1980-talet blev ordet *kultur* ett viktigt inslag i debatten om svenskämnets innehåll, inte minst diskuterades frågan om skönlitteraturens och kulturarvets ställning. Stöd för skönlitteraturens betydelse i svenskundervisningen hade lärarna fått redan i kursplanen *Lgr 80*, som explicit satte litteraturen i centrum. Det bäddade bland annat för möjligheten att få medel till utvecklingsprojekt där litteraturundervisning skulle planeras, genomföras och utvärderas. I ett tre år långt litteraturutvecklingsprojekt genomförde en kollega och jag ett antal tematiskt upplagda arbeten där läsning av ungdomslitteratur ingick som en viktig del i ett kunskapssökande och språkutvecklande sammanhang. Vi arbetade på två grundskolor med olika upptagningsområden, dels en skola med i huvudsak svenska elever, dels min egen skola där ca 60 % av eleverna hade annan kulturell bakgrund. Avsikten var att genomföra en likvärdig undervisning i två högstadielklasser med olika bakgrund och förutsättningar. Eleverna skulle använda skönlitteraturen både som *kunskapskälla* och *problemställare* för att svenskämnet på så sätt skulle fyllas med ett meningsfullt innehåll. Detta innehåll låg nära det livskunskapsämne som Teleman (1991) skisserar. Litteraturen skulle förhoppningsvis bli en ”ögonöppnare”, en möjlighet till inlevelse i andra människors livssituation. Samtidigt försökte vi lösa det ständiga problemet med svenskämnets splittring. Genom att låta eleverna läsa, skriva och samtala i vad vi ansåg vara ett

¹³ Se även Bergöö (2005:46ff.) för en utförligare diskussion om Telemans syn på det erfarenhetspedagogiska ämnet.

meningsfullt sammanhang tyckte vi oss ha funnit en väg bort från delarna och mot helheten.¹⁴

Decenniet 1990 inleddes med att jag som lärare tog steget från grundskolan till gymnasiet. Bytet till en annan skolform blev på många sätt också mötet med annan kultur. Här ”inskolades” jag på de treåriga linjerna i en svenskundervisning som delvis förflyttade mig tillbaka till min egen skoltid. Den skolkultur jag mötte var visserligen öppnare än på många andra gymnasieskolor, men skilde sig ändå påtagligt från den jag vant mig vid på högstadiet. De institutionella ramarna, bildningsidealet och ett kronologiskt upplagt litteraturstudium på treårslinjerna kändes styrande. Jag mötte ett ämne som jag närmast vill definiera som Malmgrens ”Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne”. Friutrymmet fanns på de tvååriga yrkeslinjerna, där jag bättre kunde utnyttja mina erfarenheter från grundskolan.¹⁵

Svenskämnesbeskrivningarna ovan är enbart konstruktioner. Ingen av dem ger en helhetsbild av den enskilde lärarens ämnesuppfattning. Verkligheten är mer komplex än så och en lärare kan i sin uppfattning ligga nära flera konstruktioner. Lärares hållningar till svenskämnetts olika delar och innehåll är formade av utbildning, skol- och ämnestraditioner, social, kulturell och politisk bakgrund och påverkan från förändringar i samhället. Ytterst handlar det om en grundinställning till lärande och kunskap, det vill säga vilken kunskapssyn, människosyn och vilket förhållningssätt till undervisning, i detta fall främst litteraturundervisning, som läraren vill att arbetet ska genomsyras av.

Vid mitten av 1990-talet reformerades gymnasieskolan och ungefär samtidigt påbörjade jag forskarutbildningen i *Svenska med didaktisk inriktning*. I utbildningen kom jag att intressera mig för teorier om litteraturreception och litteraturpedagogik inom anglo-amerikansk och nordisk forskning. Efterhand växte beslutet fram att göra en mer omfattande och fördjupad receptionsundersökning i en av mina klasser på samhällsvetenskapsprogrammet.

¹⁴ Några av dessa teman beskrivs i Bommarco, Cronberg, Ursing (1988/1995).

¹⁵ Se även Bommarco (1995), ”Att arbeta med teman i svenskundervisningen” i *Svenska i skolan 1:95*.

Samhällsvetenskapsprogrammet

När den målrelaterade, program- och kursutformade gymnasieskolan för alla infördes 1994 innebar det genomgripande förändringar för såväl elever som lärare. För elevernas del ersatte en treårig studiegång med 16 nationella program de två- och treåriga linjerna. För lärarnas del innebar reformeringen en decentralisering av beslut om skolans innehåll och arbetsformer, vilket medförde att de fick koncentrera sig på delvis nya och ovana arbetsuppgifter.

Samhällsvetenskapsprogrammet är inriktat mot studier inom områdena humaniora, samhällsvetenskap, språk och ekonomi. I programpresentationen läggs stor vikt vid elevernas förmåga att se samband och helheter ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv och att utveckla kommunikativ kompetens. Programmet har när min studie genomförs tre nationella grenar: Ekonomisk, Samhällsvetenskaplig och Humanistisk gren. Inriktning väljs efter första studieåret (GyVux 94:16:9).

Övergången från tvååriga till treåriga studiegångar har fått som följd att ett allt större antal elever väljer teoretiska inriktningar. De studieförberedande programmen Samhällsvetenskaps- och Naturvetenskapsprogrammet (SP och NP) är de program som ökat mest efter införandet av det kursutformade gymnasiet. Ökningen anses av Skolverket bland annat bero på att de öppnar fler vägar in i postgymnasiala studier. Skolverket konstaterar i en utvärdering av gymnasieskolan att heterogeniteten på de studieförberedande programmen har ökat, framför allt på samhällsvetenskapsprogrammet (Skolverket 2000:89). Torsten Madsén skriver i en artikel i *Pedagogiska Magasinet* (3/02:59), att "[g]ymnasireformen 1994 innebar att sådana program som vände sig till 'obestämda elever i mitten' avskaffades. Resultatet blev en kraftig expansion av det samhällsvetenskapliga programmet, vars heterogenitet ökade enormt". I Skolverkets utvärderingar (Skolverket 1998 och 2000) visar det sig att speciellt flickor ur de lägre samhällsskikten väljer samhällsvetenskapliga programmet. En orsak kan vara att det finns ett mindre utbud av program med samma inriktning som flickor valde under linjesystemet (Skolverket 2000:66f.). På gymnasieskolan i min studie är samhällsvetenskapsprogrammet, med såväl nationella som specialinriktade grenar, det utan jämförelse största programmet.

Avsikten med gymnasiereformen har varit att påverka och förändra den innehållsliga sidan. Trots att ett visst friutrymme skapats framhålls det emellertid i rapporten, att det finns både yttre och inre ramar som förhindrar förändring och utveckling. Det kan vara allt från skollokaler-
nas beskaffenhet (exempelvis brist på grupprum) och skolans ekonomiska villkor till undervisningstraditioner och skolkod. När det gäller kärn-
ämnena uppfattar lärarna att timplanen, schemat, antalet klasser och elevgruppens sammansättning och storlek kan vara sådana hinder (Skolverket 2000:74f.). Enligt undersökningen upplever också lärarna att heterogeniteten i klasserna på programmet är stor. Där finner man elever som väljer på grund av intresse men även i brist på alternativ. För att lösa den heterogena klassens problem försöker lärarna individualisera genom att eleverna får utföra s.k. ”eget arbete”, men tidsbristen medför att de inte hinner handleda varje elev i tillräcklig grad (Skolverket 1998:149f.).¹⁶ De lärare som undervisar på programmet är däremot en socialt och kulturellt homogen grupp som har undervisat länge i grundskola och/eller gymnasium (Skolverket 2000:89f.). Det senare stämmer väl in på min egen situation.

Eleverna i Skolverkets undersökning upplever att schemat och studieuppläggningsen är stora hinder för att de ska trivas på programmet. Liknande synpunkter framförs av eleverna i min studie. I övrigt finns det i skolverksrapporten två skilda elevuppfattningar om programmet: de nöjda eleverna som tycker att ämnena är intressanta, personlighetsutvecklande och inte ställer alltför höga krav på dem, samt de många missnöjda eleverna som anser att programmet har grundskolekaraktär och inte ger dem någon utmaning. Sammanlagt är båda grupperna överens om att ”kraven inte är särskilt högt ställda och att utmaningarna är få eller lyser med sin frånvaro” (Skolverket 1998:162).

Tidigare litteraturdidaktisk forskning

Den svenska och nordiska litteraturdidaktiska forskningen är ett relativt ungt forskningsfält som omfattar såväl ett historiskt perspektiv genom

¹⁶ Se även Nils-Erik Nilsson (2002:187 ff.) om individualisering och eget arbete på högstadiet.

läromedels- och kursplaneanalyser som perspektiv på litteraturredaktik med anknytning till konkret undervisning.

En forskare som bidragit till att ge ett historiskt-analytiskt och utbildningskritiskt perspektiv på svenskämnet ställning i den svenska skolan är Jan Thavenius, framför allt i *Modersmål och fadersarv* (1981), *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner* (1991) och *Den motsägelsefulla bildningen* (1995).

Hur kanon och litteratursyn kommer till uttryck i läroböcker avhandlas i Lars Brinks studie *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945* (1992) och i Annica Danielssons studie *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiet litteraturförmedling 1945-1975* (1988). Läromedelsanalys är inget jag kommer att gå närmare in på i denna studie.

Bengt Göran Martinsson går i sin avhandling en annan väg för att utforska innehållet i gymnasiet litteraturundervisning genom att undersöka litterära studentuppsatser i *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865-1968* (1989).

Sten-Olof Ullströms avhandling *Likt och olikt. Strindbergsbildens förändringar i gymnasiet* (2002) visar hur litteraturundervisningen förhållit sig till Strindberg och hans författarskap i ett historiskt perspektiv från slutet av 1800-talet fram till våra dagar. Studien bygger på analyser av studentuppsatser och läromedel och avslutas med en diskussion om hur skönlitteratur skulle kunna läsas i en flerstämmig klassrumskultur utan att reproduceras ”som en fixerad uppsättning data” och utan att undervisningen ”okritiskt upphöjer dominerande litterära normer och tolkningstraditioner till objektiv sanning” (415).

En del av den litteraturredaktiska forskningen kan inordnas under rubriken receptionsforskning och etnografisk klassrumsforskning och innefattar såväl ett utanför- som ett innanförperspektiv. Gemensamt för dessa forskare är att de själva arbetat som svensklärare på olika stadier. Deras studier kan ses som ingångar till mitt avhandlingsarbete.

Lars-Göran Malmgren talar i *Den konstiga konsten* (1986) om *personlig läsning* eller med ett annat begrepp, om *funktionaliserad läsning*, och ställer den i motsatsförhållande till (vetenskaplig) *textanalys*. I den funktionaliserade läsningen sätts läsarens personliga associationer, inlevelse, erfaren-

hetsanknytningar och reflektioner kring texten i centrum. Frågan ställs om kunskap om litteraturvetenskapliga begrepp är en nödvändig förutsättning för att hjälpa läsaren att skapa mening i läsningen. I *Åtta läsare på mellanstadiet* (1997) presenterar Malmgren en närstudie av åtta mellanstadielävers skol- och fritidsläsning. Ett antal teoretiska modeller för litteraturreception och litteraturdidaktik introduceras i boken. Några av dem kommer att användas i denna studie men på en annan åldersgrupp.

Gun Malmgren tar i *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* (1992) upp två huvudaspekter på litteraturundervisningen i gymnasieskolan – en ämnesdidaktisk aspekt som handlar om lärares och elevers syn på ämnet och undervisningen, och en delvis ämneskritisk aspekt som sätter fokus på elevernas litterära och kulturella socialisation i skolan och på fritiden. En slutsats Malmgren drar är att vi befinner oss i en tid där ”[d]en gamla indelningen i hög- och lågkultur och föreställningen om en enhetskultur är på väg att upplösas och ersättas av ett mera heterogent kulturellt tillstånd” (327). Detta får konsekvenser för svenskämnet och lärarens situation. En ökad mediekonsumtion och datorisering samt ett bredare elevunderlag i klasserna har sannolikt inte minskat den kulturella heterogeniteten utan tvärtom ökat den under den period som förflutit sedan Malmgren gjorde sin studie.

En norsk litteraturforskare, som liksom jag själv, valt att studera sitt eget klassrum är Jon Smidt. I avhandlingen *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fandt* (1989) diskuterar han hur litteraturundervisningen på olika sätt uppfyller elevers sökande efter subjektiv relevans i modersmålsundervisningen. Litteraturläsning i skolan betraktas som en identitetsskapande aktivitet. Jag kommer att använda mig av några av Smidts begrepp i denna studie i analysen av elevernas reception.

Även Johan Elmfeldt analyserar sin egen litteraturundervisning. I *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap* (1997) resonerar han kring gymnasieelevers samtal om lästa texter. Studien har receptionsteoretiska, genus- och psykoanalytiska utgångspunkter. Elmfeldt diskuterar bland annat dilemmat tradition eller förnyelse, institutionella villkor och elevernas krav på rättvisa betyg, som kanske tvingar läraren till val som strider mot dennes ämnesuppfattning. Mot detta ställer han önskemålet om ett erfarenhetspedagogiskt svenskämne som öppnar upp för ett utbyte av personliga läsoplevelser och föreställningar.

Redan tidigare hade Bengt Linnér i *Litteratur och undervisning. Om litteraturundervisningens institutionella villkor* (1984) visat hur organisatoriska ramar styr litteraturundervisningen och påverkar vuxna läsares reception i en skolsituation. Det är hinder som ofta leder till instrumentella läsarhållningar och riskerar att reducera läsningen.

Vibeke Hetmar belyser i sin avhandling *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* (1996) hur elever i tre femteklasser i dansk folkskola läser, tolkar och samtalar om litterära texter. Hon beskriver tre komponenter i en litteraturpedagogisk modell som utgår från den didaktiska triangeln. Modellens aktörer, läraren, eleven och litteraturen står alla på olika sätt i relation till varandra och mötet mellan dessa tre realiserar i det som Hetmar kallar undervisningens rum (17).¹⁷

Gunilla Molloy undersöker i *Läraren, Litteraturen, Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (2002) hur de didaktiska frågorna Varför, Vad, Vilka, Vem och Hur behandlas av lärarna och hur eleverna uppfattar deras val av litteratur. Studien omfattar fyra högstadieskolor och bygger på intervjuer och klassrumsobservationer. Molloy upptäckte bland annat att vissa böcker och ämnen ansågs alltför känsliga eller opassande att tas upp i klassrummet. I sitt slutkapitel efterlyser hon en förändrad lärarroll och litteratursyn där läraren tillsammans med eleverna läser och samtalar om texter och där även svåra frågor kan diskuteras.

I avhandlingen *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning* (2002) analyserar Maria Ulfgard flickors fritidsläsning och hur läsningen kopplas till deras egna liv. Fokus ligger på hur identitet och genus konstrueras i läsningen. Ulfgard diskuterar även svenskämnets kursplan och hur elevernas läsarerfarenheter tillvaratas i skolans litteraturundervisning på högstadiet.

¹⁷ Jfr även Beach & Marshall (1991:6f.), *Teaching literature in the secondary school* där författarna med hjälp av en liknande modell definierar litteraturundervisning som ”a three-way interaction”(6) som äger rum i ett klassrum ”shaped by the social and cultural context of schooling” (7).

Litteraturstudiets plats i gymnasieskolans kursplaner Lpf 94

Som underlag för det reformerade gymnasiet värdegrund, kunskapssyn och innehåll ligger tre typer av nationella måldokument: läroplan, program mål och kursplaner. I den dåvarande läroplanskommitténs direktiv ingick bland annat uppdraget att utarbeta förslag om ”hur undervisningen i svenska på alla program kunde stärkas” (SOU 1992:94:287). Vid mitten av 1990-talet ersätts *Supplement 80* med *Lpf 94* och svenskämnet delas i två kurser. Kurserna bygger på varandra och progressionen består i att eleverna ska bredda och fördjupa sina kunskaper från tidigare studier. Svenskämnet blir med ett nytt begrepp ett s.k. kärnämne som ska läsas av samtliga elever som ”en garanti för att alla elever får en gemensam bas av kunskaper och färdigheter” (SOU 1992:94:292). Ämnet tilldelas 200 poäng/klocktimmar som fördelas på Svenska A: *Språket och människan* 80 poäng, och Svenska B: *Språk-litteratur-sambälle* 120 poäng. Även ”poäng” och ”klocktimmar” är nya begrepp som introduceras. Förutom kärnämneskurserna tillförs en frivillig timförstärkning genom Svenska C: *Muntlig och skriftlig kommunikation* 50 poäng, på de studieförberedande programmen inom ramen för karaktärsämnena (SOU 1992:94:304).

Det betonas att studieinriktningen och elevernas egna behov ska vara målet för hur undervisningen läggs upp. Språk och litteratur är fortfarande ämnets huvudsakliga innehåll. Litteraturläsningen ska stimulera eleverna till att använda skönlitteraturen som ”en källa till kunskap och nöje” (GyVux 1994:16:78).¹⁸

Gun Malmgren (1999) ser redan i föregående kursplaner för gymnasiet att litteraturstudiet har fått ett kraftigt minskat utrymme. Stig Bäckman (2002) konstaterar att detsamma gäller för *Lpf 94*, och han menar dessutom att kraven är lågt ställda. A-kursens och B-kursens övergripande rubriker: *Språket och människan* respektive *Språk-litteratur-sambälle* kan också ge uppfattningen att det handlar om två kurser med helt olika målsättning även om de förutsätts bygga på varandra. I kursplanedebatten har det i alla fall delvis tolkats så.

¹⁸ I genomgången använder jag *Kursplanen i svenska för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning* GyVux 1994:16. *Sambällsvetenskapsprogrammet*.

Gunnar Stenhag och Per-Olov Svedner går i några gemensamma inlägg i *Svenskläraren* (nr. 5/94 och 3/95) till angrepp mot kursplanen som de definierar som ”minst två steg tillbaka”. Författarna ser skönlitteraturen som ämnets viktigaste undervisningsfundament och med hänvisning till Pedagogiska Gruppen betraktar de ”elevernas erfarenhetsvärld som en naturlig utgångspunkt” för undervisningen. Tidigare kursplaner har, menar de, på ett tydligare sätt betonat litteraturens kunskapsvärde. Kunskap *genom* litteraturen har varit viktigare än den kunskap man fått *om* litteraturen. Litteraturen och elevernas erfarenhetsvärld har med ett sådant synsätt kunnat fungera som en central sammanhållande faktor, ett sätt att möta tendensen till ämnessplittring i en färdighetstränande del och en litteratur-/kulturdel. Sammanfattningsvis går Stenhags och Svedners kritik ut på att litteraturen reduceras till att enbart bli en del av språket och språkutvecklingen och inte betraktad som en autonom källa till kunskap. Kärnämneskursernas skillnader i accentuering anser de dessutom förstärker ämnessplittringen: A-kursen har en stark betoning på färdighetsträning och B-kursen på det historiska och litteraturvetenskapliga/språkvetenskapliga och ”därmed har synen på svenskämnet som en enhet övergivits” (*Svenskläraren* 3/95:16).¹⁹

Debatten i *Svenskläraren* fortsatte under de följande två åren. Lisbeth Adrian tar till ännu starkare ord när hon skriver att ”det stinker gammalt läroverk om kursplanen” (*Svenskläraren* 1/96:22). Varken i kursplanen eller i *Lpf 94* tycker sig Adrian finna någon antydning om den utveckling som skett inom modern litteraturforskning och inte minst inom litteraturreception. För betyget Godkänd i kurs A knyts dessutom endast en punkt av sex till litteraturen, vilket förstärker intrycket av att det är en kurs inriktad på språklig färdighetsträning, menar hon.

Torsten Ehrlow har en positivare tolkning av kursplanerna när det gäller litteraturens ställning. Han betraktar svenskämnet i den nya gymnasieskolan som ”ett stort steg framåt” och han håller inte med om att litteraturen fått en undanskymd plats i kurs A. Han anser tvärtom att

¹⁹ Se även Årheims avhandling *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag* (2005:104), där en svensklärare menar att gymnasiesvenskans A-kurs huvudsakligen är inriktad på det formella skrivandet, vilket ”legitimerar påbörjandet av hårdträningen inför nationella prov redan i A-kursen”.

språk och litteratur i båda kurserna kopplas samman på ett sätt som hela tiden betonar integration av ämnets olika delar (*Svenskläraren* 4/95:34).

I ”Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda?” (1994) diskuterar Tor G. Hultman hur mycket lärarnas förförståelse vid läsningen av kursplanerna hänger samman med deras tolkning av innehållet. I motsats till Adrian menar han att det ligger en hel del moderna språk- och litteraturteorier bakom vissa skrivningar i kursplanen, men om lärarna inte har kunskaper om dem kan de inte heller omsätta teorierna i praktisk litteraturundervisning. Hultman tar upp det intertextuella perspektivet som exempel på sådana bakomliggande teorier. Under rubriken ”Litteraturen – en kör av röster” i Ämneskommentarer står det:

I *litteraturstudiet* tränger läsaren in under textens yta och kan börja samtalet med texten – och dess författare. Litteraturläsning ger kunskap åt den som läser uppmärksam. Texten möter läsaren, men den möter också en annan text, från olika tider. Den deltar i en dialog med frågor och svar. Det är viktigt att eleverna ser också den aspekten. Läsaren förs in i ett enormt tids-
spänn. Här deltar läsarna i ett ständigt pågående samtal, fyllt av spänningar, motsägelser och harmonier. Här finns svar som har betydelse för människans växande och utveckling (GyVux 1994:16:138).

Denna skrivning leder tankarna till Bakhtins dialogbegrepp. Bakhtin betraktar hela existensen som dialogisk: ”The very being of man (both external and internal) is the *deepest communion*. To be means to communicate. [...] *he looks into the eyes of another or with the eyes of another*” (Bakhtin 1984:287).²⁰ En människa definierar sig hela tiden i förhållande till andra, och andra kan även vara fiktiva personer. Språket används i första hand för att kommunicera med dessa andra. En författares text är också en *yttring* i en lång rad av yttringar genom historien eller, som rubriken ovan lyder, ”en kör av röster” (Bakhtin 1997). Detta inbjuder till ett tematiskt upplägg av litteraturarbetet, för som Hultman (1994) påpekar, är det orimligt att elever med liten beläsenhet ska kunna uppfatta intertextuella samband. I ämneskommentarerna ges också några försiktiga rekommendationer till hur litteraturstudiet för båda kurserna kan läggas upp. Här poängteras att det inte finns någon gemensam kanon och att det inte heller är nödvändigt att läsa litteraturen i kronologisk ordning. Möjlighet

²⁰ Se även Scholes (1989), kapitlet ”Reading: An Intertextual Activity”.

finns till en friare planering av undervisningen med tematiskt upplägg eller jämförelser av texter. Med texter avses litterära uttryck som förmedlas via etermedier, film och teater, vilket innebär att textbegreppet har utvidgats. Thavenius (1999:157) slår fast att det finns en motsättning mellan kommentarernas friare syn på litteratur och litteraturläsning och målbeskrivningarnas mer traditionella formuleringar.

Vem är då den elev som lyfts fram i svenskämnets kursplaner? I syftesformuleringarna tilldelas skönlitteraturen ofta en roll som per automatik gör den till ett aktivt subjekt. Den ska ”göra eleverna förtroga med grundläggande demokratiska och etiska värden” och ”utveckla deras [elevernas] förmåga att sätta in sig själva i ett kulturellt och historiskt sammanhang” (GyVux 1994:16:77). Endast i en formulering görs eleven mer explicit till subjekt för sina egna handlingar: ”Varje elev skall i sina svenskstudier aktivt arbeta med att tillgodogöra sig och skapa texter” (78). I övrigt ges eleverna oftare en passiv roll: de ska ”få större förtrogenhet med, förståelse av och kunskap om litteratur” (78). De ska ”få tillämpa, bredda och fördjupa sina kunskaper” och ”få pröva på olika konstnärliga uttryckssätt” (80). Målformuleringar som dessa signalerar att elever betraktas som mottagare snarare än som aktiva skapare och deltagare, skriver Smidt (2004:58).

Tolkningsutrymmet i kursplanerna är stort och kritiken de utsätts för omfattande. Hur man läser kursplanerna kan bero på vilka glasögon den person har som tolkar och värderar litteraturens roll i kursplanetexterna. Min egen värdering kan vara en följd av att jag redan tidigare har betraktat litteraturen som det nav runt vilket läsandet, skrivandet, talandet och lyssnandet ska röra sig i svenskundervisningen. Det kan konstateras att stor frihet ges åt läraren att välja vilken litteratur, *vad*, som ska läsas och *hur* den ska behandlas. Man kan ändå konstatera att i synen på litteraturstudiet är diskrepansen mellan A- och B-kursen stor om man tar hänsyn till att kurserna ska bygga på varandra. Jag uppfattar framför allt att de står för olika syn på kunskap och språkutveckling. I A-kursens skrivningar sätts *individ* och dialogen i centrum. Litteraturläsningen ska utgöra en källa till ”kunskap och personlig utveckling och bilda utgångspunkt för samtal och skrivande” (GyVux 1994:16:78), vilket ger associationer till en identitetsskapande, språklig och social aktivitet. I B-kursens skrivningar betonas *litteraturens* roll. Eleverna ska ”sätta litteraturläsningen i centrum

... i ett historiskt och jämförande perspektiv” (GyVux 1994:16:80). De ska ”i tal [inte samtal] och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen” och ha kunskap om författare och litteraturhistoriska epoker (ibid.). Här handlar det mer om analysförmåga och svenskämnet som kulturellt bildningsämne. I B-kursens formuleringar står inget om samtalet och litteraturläsningens möjligheter till dialog i socialt samspel med andra.

I *Lpf 94* understryks enhetstanken, där alla ”[ä]mnets olika delar skall vävas samman till en helhet” (GyVux 1994:16:78). Möjligheten att kunna genomföra en sådan undervisning finns som jag ser det *inom* A-kursen och *inom* B-kursen. Att däremot kunna väva samman *de båda kurserna* och ämnets olika delar till en helhet betraktar jag som svårare.

Litteraturens betydelse för unga människors växande och utveckling framhålls av flera receptionsforskare, vilket jag återkommer till i teorikapitlet.

2 Forskningsmetod och material

Det är verklighetens litterära undervisningsrum med dess aktörer som jag är intresserad av att levandegöra i min studie. Birte Sørensen påpekar emellertid i *Litteratur – förståelse og fortolkning* (2001:41) det orimliga i att tro att man kan ”fotografera av” en undervisning i syfte att försöka återge allt. Verkligheten är alldeles för komplex och det enda forskaren kan göra är att visa på några aspekter som belyser denna verklighet på ett nytt sätt. Mats Alvesson och Kaj Sköldberg (1994:13) skriver att forskningsprocessen är en rekonstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren är involverad i ett samspel med deltagarna. Genom tolkningen skapar forskaren bilder som belyser selektivt utvalda perspektiv på upplevelser, situationer och relationer. Kvalitativ forskning innebär alltid att göra ett urval. Det betyder att jag som forskare bara kan kasta ljus över några utvalda aspekter av undervisningens rum. De uttrycker inte heller någon slutgiltig sanning utan kan vara ett sätt att beskriva hur man kan förstå denna undervisning på avstånd och se den i ett annat perspektiv än när den pågår (Sørensen 2001:41f.).

Mitt avhandlingsarbete är i första hand receptionsforskning. Huvudsyftet är att göra en undersökning av en grupp gymnasieelevers läsning av litterära texter i en skola i en medelstor stad under en tidsrymd av tre år med hjälp av några receptionsteorier. Arbetet kan också räknas in under kategorin etnografisk klassrumsforskning. Etnografer umgås med sina informanter under en längre tidsperiod och ofta i olika sammanhang, skriver Michael Agar (1996). Jag har vistats i en undervisningssituation och en undervisningsmiljö där jag under tre läsår varit deltagare tillsammans med eleverna. Samtidigt är jag också observatör. I etnografisk forskning har en forskare som kommer in i klassrummet utifrån kallats deltagande observatör, *participant observer* (Hammersley & Atkinson 1995). I studier där läraren är både forskare och lärare, menar Ruth Ray (1996), att läraren i stället är observerande deltagare, *observant participant*.

Och det är viktigt att fokusera mer på deltagarperspektivet än på observationsperspektivet, menar Agar (1996). Etnografen vill framför allt skildra något ur de beforskade deltagarnas perspektiv och det omfattar i detta fall även den deltagande lärarens perspektiv, det som har kallats *an emic point of view* (Frank 1999).²¹ En text kan därför innehålla många olika stämmor, eftersom alla deltagare inom ”fältet” är aktiva i tolkningen och återberättandet. Att ha flera stämmor i texten är ett sätt att ge uttryck åt en komplex verklighet (Alvesson & Skoldberg 1994:267, Smidt 1996a, Coffey 1999:130).

Mitt arbete kan delvis karakteriseras som aktionsinriktat. Jag har däremot inte initierat, planlagt och genomfört ett undervisningsförlopp i syfte att utpröva, utvärdera och förändra. Jag har velat tolka en ordinarie undervisning för att kunna förstå och dra ämnesdidaktiska slutsatser som kan vara till nytta för mig själv och för andra.

Lärare och forskare i det egna klassrummet

Den norska ämnesdidaktikern Torlaug Løkensgard Hoel påpekar i ”Läraren som forskar sett med ein lærarforskars auge” (1997) att läraren/forskaren intar en speciell position i förhållande till klassrummet och de aktiviteter som pågår där. Denna position kallar Hoel tolkningsposition. När forskaren är så involverad i det hon forskar på måste hon med nödvändighet vara uppmärksam på sin speciella ståndpunkt. Att helt ställa sig utanför och objektivt försöka skildra det som händer är inte möjligt, eftersom forskaren inte helt kan skiljas från läraren. Mellan dessa båda utspinner sig en ständig dialog i medvetenheten om att tolkningen förändras varje gång den situation där texten skapades rekonstrueras. Mening skapas i tolkningsprocessen där både den kontext som texterna produceras i – produktionskontexten, i mitt fall undervisningskontexten - och den kontext där tolkningsprocessen försiggår, spelar roll (Hoel 1997:11). Utifrån ett tolkningspositionsperspektiv kommer studien därför att påverkas såväl av min förförståelse som av att jag bland annat är kvinna, förälder och lärare, och av de lärarerfarenheter jag har fått från olika undervisningskontexter under många år.

²¹ Motsatsen, *an ethic point of view*, innebär, enligt Frank, att beforska något i ett akademiskt utifrånperspektiv.

Billy Ehn och Barbro Klein (1994) definierar i ett etnografiskt perspektiv försöket att separera forskaren och privatmänniskan, som en strävan att separera den tänkande från den kännande. Men författarna betonar att det inte är möjligt för forskaren att enbart inta rollen som distanserad observatör.²² Martyn Hammersley (1990) talar om forskarens positioner som på samma gång *experience near* och *experience distant*. Forskarens subjektivitet – dvs. medvetenheten om den personliga involveringens betydelse – kan bli ett medel att nå djupare insikt om hur kunskap blir till (Ehn & Klein 1994:10). Det handlar således även om forskning som självförståelse.

Frågan är emellertid hur mycket forskaren ska skriva in sig i avhandlingsprocessen. Att texten uppvisar ”a visible authorship” kan vara ett sätt att ge prov på större autenticitet, framhåller Amanda Coffey (1999), men att som forskare vara känslomässigt involverad i sitt eget material kan också väcka ångest. Ett sätt att undvika detta är att inte använda ordet ”jag” när man talar om sig själv som läraren. Smidt (1996a) som forskat i sitt eget klassrum, skriver om läraren i tredje person, eftersom han menar att läraren och forskaren ser tingen ur olika perspektiv, även om det är samma person som uppträder i båda rollerna. För mig känns det naturligare att skriva in mig själv som ”jag”.

Med utgångspunkt från sin egen klassrumsforskning lyfter Hoel (1997) fram några tänkbara problem som kan uppstå för läraren/forskaren. Viktig är respekten för elevernas människovärde. Var går gränsen mellan vad som bör utlämnas och vad som måste utelämnas? Ibland kan forskaren tvingas utesluta viss information av etiska skäl, även om den skulle vara den bästa dokumentationen. Så har fallet varit även i denna studie. Läraren har kunskap om elever som måste förbli tyst kunskap. Det innebär att forskaren kan tvingas avstå från några analysnycklar på etiska grunder. Kunskap som i klassrums- och undervisningssituationen kan användas på ett kvalitativt sätt för att se individen i kollektivet, kan inte användas på samma sätt i en forskningsanalys (Hammack 1997).

²² Ongstad (1999:172) skriver exempelvis om sin positionering som utomstående skolforskare, där forskningen är inriktad på elevtexter och elevers skrivande i skolan, att han å ena sidan har ett ”icke-involverat förhållande” till lektionerna och texterna, å andra sidan fyller dessa honom ”med engagemang och intresse”.

Hoel (1997) pekar även på det metodiska och etiska problemet med att lägga in citat och utsagor från eleverna för att underbygga eller belägga egna tolkningar, eftersom exemplen är tagna ur sitt sociala, kulturella och textuella sammanhang. Detta är något jag inte kan undvika i min framställning. Jag är medveten om att det kan betyda att jag som forskare tar alltför lätt på det som eleverna är kritiska mot i undervisningen och att jag hellre lyfter fram det positiva. Det kan vara vanskligt att förmedla forskningsresultat som framställer undervisningen som alltför framgångsrik. Ett sätt kan vara att forskaren använder sig av flera källor, så kallad datatriangulering (Malmgren L.-G. & Nilsson J. 1993, Hammersley & Atkinson 1995, Smidt 1996a). I mitt fall utgörs källorna av elevtexter, ljudbandsinspelningar, lärardagbok och utvärderingar.

Hoel (1997) framhåller att läraren och forskaren har olika mål och prioriteringar. Forskarens primära mål är att skaffa kunskap och förståelse genom observationer, analys och tolkning. Lärarens primära mål är att eleverna ska utvecklas i ämnet och förhoppningsvis även som människor. Mot detta kan man sätta olika elevers primära mål. Sådana mål kan, enligt min mening, vara att skaffa sig ett så högt betyg som möjligt i en specifik kurs, prioritera ett ämne som intresserar eleven speciellt, eller att navigera sig genom gymnasietiden på ett så smärtfritt sätt som möjligt genom att göra strategiskt kloka val. Det är val som läraren kanske inte är medveten om men som eventuellt kan bli synliga i det empiriska materialet. Smidt (1996a) kallar de två parternas olika målsättningar för *lärarprojektet* och *elevprojektet*. Hur dessa två möts visar förhoppningsvis vad de båda kan få ut av det gemensamma projektet.

Urvalet och dokumentationen

Det är vanligt att betrakta insamlat forskningsmaterial som text. Med text avses här flera olika typer av texter, såväl skriftligt material som inspelade boksamtal och intervjuer. Den huvudsakliga källan för analyserna i denna studie är elevernas skriftliga texter, framför allt deras läsloggar, de lästa romanerna och inspelade grupp- och halvklassamtal som ingår i undervisningen. Till dessa kommer kursplanetexter, lärardagbok samt inspelade intervjuer med några elever i klassen.

Jag kommer att använda begreppen *elvtexter* respektive *yttringar* om elevernas texter.²³ Smidt (2004:19ff.) beskriver det senare begreppet med utgångspunkt från Bakhtin.²⁴ En yttring har tre sidor, den har en *referens*, dvs. den förhåller sig till ett tidigare omtalat ämne, den har en *expressivitet*, dvs. den uttrycker författarens önskan om att få bli synlig i texten, och den har en relation till tänkta eller verkliga mottagare, dvs. en *adressivitet*. Smidt tycker sig ha nytta av att se på undervisningen på ett sådant ”triadiskt” sätt. En elev som skriver något står i dialog med andras stämmor och har med sig en mängd kulturuttryck från skola och livet utanför, med mönster och former för hur dessa ska kläs i ord och till vilka hon vänder sig till. Smidt ser klassrummet som ett *resonansrum*, ett flerstämmigt klassrum, där yttringar från olika tider och olika sociala världar, lärarens och elevernas möts (26). Jag ansluter mig till Smidts syn och uppfattar att han även avser yttringar från de litterära texternas sociala världar.

Skolan och de institutionella ramarna

Den skola där studien äger rum är den största av fyra kommunala gymnasieskolor i en medelstor stad i södra Sverige. Här går ca 1600 elever. På sin hemsida presenterar skolan sig som en gymnasieskola med många möjligheter och ett brett och varierat utbud av profilerade och framtidsinriktade utbildningar. Eleverna kunde när denna undersökning pågick välja mellan åtta olika program varav samhällsvetenskapsprogrammet är det största. Lärarna är organiserade i arbetslag inom de olika programmens ram.

Olika typer av schemaläggning och indelning av läsåret har prövats på skolan. I syfte att minska arbetsbördan för eleverna infördes koncentrationsläsning under den tid undersökningen pågick. Läsåret indelades i tre perioder och varje period omfattade ca tre månader. A-kursen (80 klocktimmar) lästes under alla tre perioderna i årskurs 1. Lektionerna omfattade två 60 minuters arbetspass per vecka. En timresurs tillfördes också svenskämnet i årskurs 1 för att kunna dela klassen i halvklass en gång i veckan under period 1.

²³ Se även Elmfeldt (1997), Molloy (2002), Hägerfelth (2004), Bergöö (2005).

²⁴ Se även Ongstad (1999).

B-kursen (120 klocktimmar) lästes under period 2 och 3 i årskurs 2 samt under period 1 i årskurs 3, dvs. under tre perioder. Lektionerna omfattade två långa arbetspass på 120 minuter vardera i veckan.

Eleverna

I avhandlingen kommer läsaren att möta många elever och därmed också många namn. Några av dem kommer att framträda mer, andra mindre. Eleverna som ingår i mitt empiriska material studerar alla på samhällsvetenskapsprogrammet. Hela min tjänst har varit förlagd till samhällsvetenskapsprogrammet under den tid materialinsamlingen pågick.

Den klass som jag refererar till i min studie har ekonomi som sitt grenval. I fortsättningen kommer jag att använda beteckningen *SPe* om klassen. Klassen består av 30 elever, 17 flickor och 13 pojkar.

Grenvalet i årskurs 2 får till följd, att jag som svensklärare under B-kursen och C-kursen i årskurs 2 och 3 inte kan behålla alla mina elever från A-kursen i årskurs 1. I praktiken innebär det att jag undervisar både en del ”gamla” elever och ett antal ”nya” elever på B-kursen. I *SPe* är 15 elever ”gamla” och 15 ”nya”.

Alla elever i denna studie har gett sitt medgivande till att delta i undersökningen. De har villigt lämnat ifrån sig sina texter och utvärderingar, antingen i original eller kopierade av mig. I klassen finns dock elever som ibland, av olika anledningar, inte fullgjort eller lämnat in sina uppgifter; det kan vara på grund av personliga problem, sjukdom eller av andra orsaker, exempelvis att de prioriterat uppgifter i andra skolämnen. Genom att förse eleverna med fingerade namn har jag velat anonymisera dem så långt det är möjligt. Dock har elever med utländsk bakgrund fått namn som inte är svenska.

För att underlätta klassbytet för eleverna samplanerade min kollega M. och jag under några år svenskundervisningen i två ettor på A-kursen inom arbetslagets ram. Så var även fallet i den klass som omfattas av denna studie. Vår samstämda syn på elever, kunskap och undervisning hoppades vi skulle bidra till att göra övergången till B-kursen, en ny gruppansättning och en ny svensklärare för de berörda eleverna lättare. Intervjuer och utvärderingar med några elever i *SPe* visar hur klassbytet upplevdes och deras uppfattningar pekar på att det finns flera

individuella faktorer som spelar in, inte minst sociala och kulturella.²⁵ Maria berättar att hon upplevde den gamla klassen som ”roligare” men framför allt tryggare. Hon saknar främst sin bästa vän som valt en annan inriktning på programmet. Marias behov av trygghet och kamrater är förmodligen viktigare för hur hennes skolsituation upplevs än läraren och undervisningen. När Maria ser tillbaka på gymnasieårens svenska så tänker hon också framför allt på den sociala aspekten:

Det första jag kommer på när jag tänker tillbaka är när vi tittade på film, läste böcker och texter som vi sedan pratade om i grupp. I ettan hade vi bra sammanhållning som gjorde det hela lättare och roligare att uttrycka och framföra sina åsikter. Det jag saknar mest är den sammanhållning som vi hade men som vi inte längre har. Om jag har mina vänner omkring mig kan jag prata hur mycket som helst.²⁶

Marco berättar i intervjusamtalen vilken betydelse det hade för honom att det fanns kamrater med utländsk bakgrund i klassen i årskurs 1 och vilka svårigheter han hade när han kom till B-kursen i årskurs 2 med en helt annan grupsammansättning.²⁷ Olof anser däremot att klassbytet var enbart positivt. Han upplevde att han fick en större intellektuell stimulans genom samtalen i klassen och han fick nya kamrater som han också umgicks med utanför skolan.²⁸ Att Olof stimulerades av samtal i klassen kan kanske delvis förklaras med B-kursens innehåll, som mer motsvarade hans kunskapsbehov, men också av att han hade fler gemensamma intressen med andra manliga kamrater i den nya klassen. Samma gäller för Karin. På min fråga hur hon upplevde den nya klassen, svarar hon att ”där är fler människor jag tycker jag har gemensamt med. Och sen har alla väl mognat lite också, så man vet var man har alla och hur man känner för dom”.²⁹ När det talas om att undervisning ska ske i ett meningsfullt sammanhang och att allt lärande och handlande är situerat i sociala kontexter (Säljö 2000), så måste man som lärare vara medveten om hur

²⁵ Se även Garpelin (2003), *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*.

²⁶ Maria *utvärdering B*:17.

²⁷ Marco *intervju 2:åk 2*:6-8. Se även Kap. 8.

²⁸ Olof *intervju 1:åk 2*:4.

²⁹ Karin *intervju 1:åk 2*:12.

komplex undervisningskontexten är och hur många faktorer som spelar in för att en elevs lärandesituation ska upplevas som positiv.

De skrivna elevtexterna

I SPe har jag samlat in allt skrivet material, med undantag för visst kortskrivande,³⁰ från 15 elever under A-kursen och från alla 30 eleverna under B-kursen. Dessutom finns några texter från C-kursen som jag ansett vara av värde för undersökningens syfte. Texterna satte eleverna in i en plastpärm, en för A-kursen och en för B-kursen. Tre av dessa pärmar med texter från B-kursen har av olika anledningar förkommit när eleverna tog hem dem. Det finns även enstaka texter som på liknande sätt försvunnit innan jag hann kopiera dem.

Texter från A-kursen betecknas med *A* och texter från B-kursen med *B* i fotnoter. De skriftliga elevtexter jag refererar till i SPe har jag numrerat med arabiska siffror, exempelvis Karin *text A 1* osv. En betydelsefull källa utgör elevernas läsloggar och skriftliga respons på den litteratur som lästes. De texter som eleverna skrev till fyra romaner på A- respektive B-kursen har jag gett bokstaven *A* respektive *B* och en romersk siffra, exempelvis Karin *text A I, A II, B I* osv. Utvärderingar och reflektioner i så kallade loggböcker³¹ från A-kursen kallar jag *utvärdering A* och från B-kursen *utvärdering B*. Dessa har skrivits i vanliga skrivhäften som jag då och då, i mån av tid, samlade in för att ge personlig respons på.

Två år efter elevernas avslutade skolgång skrev jag ett brev till alla elever i SPe där jag bad dem göra en tillbakablick på och utvärdering av undervisningen. En tredjedel av klassen besvarade brevet. Några brev returnerades från posten med upplysningen att adressaten flyttat, några elever skrev att de var mycket upptagna av studier och tentamina och skulle skriva senare, vilket de inte gjorde. Jag fick också veta att en stor grupp elever vistades utomlands. I den mån jag refererar till dessa texter betecknar jag dem *utvärdering brev*.

³⁰ Med kortskrivande avser jag snabbt nedskrivna tankar som eleverna fick göra i samband med diskussioner och som inte var avsedda att läsas av mig.

³¹ Jag skiljer på *loggböcker*, som består av utvärderingar och reflektioner kring lektioner, och *läsloggar* (i pedagogisk litteratur ibland benämnda *läsjournaler*), som är elevernas tankar och kommentarer till lästa texter.

Avhandlingen innehåller många elevcitat. Jag har velat lyfta fram elevernas röster för att visa på mångfalden och variationen i deras läsningar.

Boksamtalen

Halvklass- eller gruppsamtal kring två romaner på A-kursen och tre romaner på B-kursen i SPe har dokumenterats genom ljudbandsinspelningar. I några av samtalen diskuterar eleverna utan läraren, i andra finns läraren med i samtalen. Efter transkriberingen av samtalen har en varsam redigering gjorts för att underlätta läsningen. Jag har tagit bort störande upprepningar och omtagningar, exempelvis ord som ”typ” och ”liksom”, om de inte har haft en förtydligande funktion. Talspråkligt uttal har fått en mer skriftspråklig utformning.

Boksamtalen spelades in i klassrummet och/eller i de grupprum som fanns på skolan. Detta var ett ständigt problem under materialinsamlingstiden, eftersom det var svårt att hitta lediga grupprum. Några av dem låg dessutom i andra byggnader vilket innebar att eleverna ibland fick gå långt från klassrummet vid inspelningstillfället. Vissa grupprum var dessutom små och inte särskilt trivsamma (fönster saknades i något), vilket kan ha påverkat elevernas diskussion. Å andra sidan är detta ett problem som förekommer även i vardagliga undervisningssituationer som inte innefattar en forskningsundersökning. Jag tror därför att det snarare avspeglar lärarens ständiga dilemma att kunna organisera gruppsamtal. Större problem var det med mikrofonerna när flera grupper samtidigt skulle diskutera och inspelningsapparaturen var av sämre kvalitet. Vid utskrifterna har jag därför ibland haft svårt att uppfatta pojkar med låg basröst eller elever som sitter mycket långt ifrån mikrofonen. Två halvklassamtal om *Räddaren i nöden* som spelades in efter elevernas samtal i liten grupp har inte kunnat användas på grund av att tekniken strejkade.

Läsarporträtten

Av mina 15 elever från första året valde jag andra året ut fyra flickor och fyra pojkar som jag ville studera närmare. De 8 utvalda eleverna har jag intervjuat två gånger, en gång under årskurs 2 och en gång under årskurs 3. Dessa intervjuer kan liknas vid halvstrukturerade samtal och utgör bara en del av analysunderlaget (Malmgren G. 1992:20f., Malmgren L.-G. 1997:27ff.). Samtalen handlar om elevernas fritidsläsning, skolläsning,

uppfattning om svenskämnet, trivsel i klassen och på programmet, deras framtidsplaner m.m. I likhet med boksamtalen har intervjuerna försiktigt normerats och redigerats. Övriga källor för läsarporträtten är elevernas skriftliga texter, deras utvärderingar, de bandade boksamtalen och lärardagboken.

Av de 8 eleverna har jag valt ut eleverna Karin, Elin och Marco att porträttera som läsare i kapitel 7, 8 och 9. De tre eleverna är utvalda för att de ur olika aspekter är intressanta som individer, elever och läsare. I urvalet har hänsyn tagits till genusaspekten och elevernas kulturella och sociala bakgrund. En viktig urvalsaspekt har varit elevernas uppfattning om och erfarenheter av skolans litteraturläsning, men även deras intresse för läsning på fritiden har beaktats.

Intervjusamtalen genomfördes i klassrummet efter ordinarie schemalagd tid eller i ett gruppum. Att det bara blev två samtal per elev beror på svårigheten att hitta tider som passade både eleven och mig. Eleverna hade många aktiviteter och skoluppgifter efter skolan och få håltimmar som passade oss båda. Varje intervju varade ca en timme.

Lärardagboken

Lärardagboken skrevs under första läsåret, A-kursen, för hand och inte regelbundet. Under andra och tredje året, B- och C-kursen, skrevs den på dator efter skoldagens slut och mer regelbundet. Jag kommer sällan att citera direkt ur dagboken utan refererar till den och använder den huvudsakligen som bakgrundsmaterial och som stöd för att minnas lektioner (Coffey 1999). Vissa anteckningar är relativt kortfattade. Det beror framför allt på att jag under det sista läsåret hade undervisning i flera svenskgrupper och långa arbetsdagar. Lärardagboken visar att jag ofta var alltför stressad för att orka skriva ner utförliga reflektioner. Den ger därför tyvärr snarare en bild av den ”stressade svenskläraren” än den ”reflekterande svenskläraren”.

Analys och tolkning

Hur tolkningen av texter utfaller beror på vilken förförståelse vi har med oss när vi går in i dem, skriver Lennart Hellspong och Per Ledin (1997:224). Utan den är det svårt att inledningsvis få något grepp om

texten. Förförståelsen är i mitt fall anseelig. Den hänger bland annat samman med att jag upprepade gånger har läst alla litterära texter som ingått i undervisningen och att jag själv har iscensatt arbetet med texterna. Jag har träffat eleverna i klassrummet under två eller tre år och har därmed också fått en uppfattning om dem som ”skolelever” och individer. Mycket av detta definierar jag som ”tyst kunskap”, en kunskap som har konstruerats genom ett antal svensklektioner i just denna klass. Medvetet eller omedvetet har jag också jämfört mina erfarenheter från klassen med erfarenheter från svenskundervisning i andra klasser. Jag har dessutom läst och bedömt alla elevernas skriftliga och muntliga texter som lärare redan i undervisningskontexten. Redan i den första läsningen och bedömningen av elevernas texter, i mina dagboksanteckningar, i analysen av det empiriska materialet gör jag en tolkning. Utifrån ett forskningsperspektiv har jag sedan genom omläsning och omskrivning i flera steg och olika faser av arbetet analyserat texterna för att med utgångspunkt från syftesfrågorna tränga ”in i det betydelselandskap” som dessa texter öppnar för mig (Hellspong & Ledin 1997:226, Bergöö 2005:99). Arbetet med att tolka det insamlade forskningsmaterialet har därför skett genom en läs- och skrivprocess som har börjat i ett nära förhållningssätt som efter hand blivit alltmer distanserat. Tolkningsfaserna har alltså präglats av både närhet och distans.

Man kan också med Hellspongs och Ledins definition tala om en *mottagarorienterad* tolkning som tar fasta på ”användarna och deras reception – hur de tar texten till sig. Den fråga vi då ställer oss är: ’Hur uppfattas texten av en viss läsare eller (oftast) en viss läsargrupp?’” (Hellspong & Ledin 1997:222). Denna tolkning blir i den här undersökningen min tolkning av någon annans tolkning, dvs. det handlar om hur jag tolkar elevernas tolkningar av en text, eller med Hellspongs och Ledins ord, ”en tolkning av andra graden” (ibid.). I analysen av romanerna och de skriftliga och muntliga elevtexterna som redovisas i kapitlen 4, 5 och 6 har jag sedan tematiserat och grupperat ämnen som eleverna skriver och talar om. Utifrån den teoretiska ramen har jag också hämtat några analysbegrepp som jag prövat på de muntliga och skriftliga elevtexterna.

I kapitel 7, 8 och 9 presenteras de tre läsarporträtten. Efter att inledningsvis ha gått igenom åtta utvalda elevers alla texter har jag i en andra omgång valt ut tre elevers texter för en mer djupgående analys. Läsarpor-

trätten av Karin, Marco och Elin har som syfte att ge en överskådligare bild av några elevers läsning och deras uppfattning om undervisningskontexten. Under skrivprocessen har jag strävat efter att ringa in elevernas läsarprofiler och ”egna teman”. Porträtten som från början varit omfattande, har i flera omgångar arbetats om och kortats ner. Vissa personliga uppgifter som hade kunnat tillföra analysen värdefull information har strukits eftersom de har varit alltför känsliga eller identifierbara. Eleverna framträder i porträtten som individer och enskilda läsare, och är därför inte generaliserbara, men deras läsarprofiler uppfattar jag på flera punkter som representativa för många elever i gymnasieskolan, eller som Gun Malmgren (1992:16) skriver, ”det är som enskilda fall, vilka finns i en igenkännbar skolverklighet, som de har sitt intresse”.

3 Teoretiska utgångspunkter

Varför ska man läsa litteratur?

När den unge nyanställda engelskläraren John Keating i filmen *Döda poeters sällskap* (1990) beordrar sina elever att riva ut förordet till den diktantologi som används i undervisningen, får handlingen en såväl konkret som symbolisk innebörd. Det som rivs ut är inte bara de tryckta orden på pappret utan också den syn på kunskap och litteraturläsning som enligt traditionen härskar på skolan. I förordet har filosofie doktor J. Evans Pritchard föreskrivit hur dikter ska läsas i skolan:

Förståelse av lyrik kräver kunskap om versmått, rim och bildspråk. Ställ sedan två frågor: 1) Hur skickligt är dikten uppbyggd? 2) Hur angeläget är dess ämne? Fråga 1 graderar diktens form, fråga 2 dess betydenhet. När dessa frågor besvarats är det lätt att avgöra dess storhet. Om en dikts form graderas längs ett diagrams horisontallinje och dess betydenhet längs ett diagrams vertikallinje, så ger en beräkning av diktens totalyta ett värde på dess storhet.³²

Denna bild av litteraturundervisning kan möjligtvis betraktas som en karikatyr av nykritiken och I. A. Richards litteraturteoretiska utgångspunkter. Nykritiken lägger huvudvikten vid närläsningen av texten. Det litterära verket ska analyseras som ett självständigt, avgränsat fenomen och hänsyn tas varken till författaren, läsaren eller det sociala sammanhanget.

Om nykritiken riktade in sig på texten som en autonom artefakt har det från mitten av 1900-talet och framåt skett en perspektivförskjutning när det gäller synen på läsning. Inom modern litteraturteori har reader-

³² En transkription av den verbala dialogen i hela denna scen finns att läsa i Aspelin, *Klassrummets mikrovärld* (1999:169ff.).

response-criticism, dvs. mer läsarorienterade teorier, framför allt intresserat sig för läsaren och vad som händer i *samspelet* mellan texten och läsaren. Till detta kommer ett ökat intresse för kontextens betydelse för förståelsen och tolkningen. Läsningen är *situerad*, den sker alltid i ett kulturellt och socialt sammanhang. Många receptionsteorier bygger också på en konstruktivistisk syn på lärande. I ett pedagogiskt perspektiv innebär det att man inte enbart talar om en läsprocess utan även om en kognitiv process. Det handlar om hur eleverna konstruerar sin förståelse av världen och av textens värld (Sørensen 2001:85f.).

John Keatings budskap till eleverna i filmen *Döda poeters sällskap* är att de ska lära sig att tänka själva, eftersom ord är fulla av tankar och idéer och ord kan förändra världen. Läsaren måste hela tiden betrakta saker och ting från olika håll. Förhållningssättet att elever fritt ska få uttrycka sin tankar och känslor i samband med läsningen av skönlitteratur ligger också till grund för receptionsteoretikern Louise Rosenblatts vision om en meningsfull litteraturundervisning: ”Den unge läsaren ska kunna känna sig fri att låta sin kommentar få form av det han har upplevt under läsningen av boken” (Rosenblatt 2002:66).

Med sina banbrytande verk *Literature as exploration* (1938/1995), i svensk översättning *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (2002) och *The reader, the text, the poem* (1978), introducerade Rosenblatt begreppet *transaktion*; läsningen sker i ett meningsskapande *samspel* mellan läsaren och texten. Begreppet transaktion har Rosenblatt hämtat från John Dewey som menar att i alla sammanhang där människor agerar med varandra sker en *social transaktion*.

Rosenblatt poängterar att det pågår en ständig dubbelriktad rörelse mellan texten och läsaren för att skapa mening i det lästa: ”Både läsaren och texten är väsentliga för den transaktionella process i vilken det skapas mening” (2002:37). Läsaren är inte en passiv mottagare av texten och läsningen ses som en aktiv handling. I detta samspel mellan texten, *the text*, och *the reader*, skapas en ny text, *the poem*.

Rosenblatt pekar också på det unika i varje läsning, eftersom man inte kan bortse från att både läsaren och texten är formade av sitt sociala och kulturella ursprung. Varje läsning är en händelse, *an event*: ”In the reading situation, the poem – the literary work – is evoked during the transaction between reader and text. [...] The poem ... is not an object but an event,

a lived through process of experience” (Rosenblatt 1985:35). Genom att kalla *the poem* en händelse, understryker hon, att det inte enbart handlar om en särskild läsare och en särskild text utan även en särskild omständighet. Det innebär att: ”Det finns inget som heter en allmän läsare eller ett allmänt verk; det finns bara de potentiella miljonerna enskilda läsare av de potentiella miljonerna enskilda verk” (Rosenblatt 2002:35).

Robert Protherough förklarar i *Developing response to fiction* (1989) vad detta betyder för litteraturläsningen i skolan: ”When the members of a class listen to the same story, what they are hearing is *not* the same: each is bringing together what the mind selects from the text with that individual’s existing experience – of life, of language, and of literary conventions” (Protherough 1989:5).

Eftersom mening enligt en transaktionsteoretisk textsyn skapas mellan den enskilde läsaren i det ögonblick och i det sammanhang som mötet med texten sker kan man inte heller tala om att *den riktiga* tolkningen. Men Rosenblatt poängterar att *både* texten och läsaren måste finnas med som jämbördiga parter. Gun Malmgren (2002 & 2003) uttrycker detta i en artikel om Rosenblatts transaktionsteori som att ”det går inte att placera den fulla förståelsen vare sig i texten eller i läsaren. Läsakten är en aktiv händelse som varje gång utspelar sig som en unik händelse med sina särskilda och speciella förutsättningar. Den kan aldrig upprepas på exakt samma sätt” (31).

Det är framför allt i ett undervisningssammanhang som Rosenblatt tilldelar litteraturen en betydelsefull roll som källa till kunskap. En viktig drivkraft i hennes ambition att utveckla och beskriva sin receptionsteori är övertygelsen att litteraturen har en given plats i en undervisning som präglas av demokratiska värderingar. Hon hävdar att den litterära upplevelsen kan utgöra kärnan i den bildningsprocess som krävs i en demokrati och hon kritiserar den litteraturläsning som bygger på att eleverna ska leta efter ”rätta svar” eller i första hand fästa vikt vid de formella aspekterna. Ur ett transaktionellt didaktiskt perspektiv måste elevernas olika läsningar enligt min uppfattning därför ses som en tillgång i klassrummet. Gordon Pradl skriver i *Literature for democracy. Reading as a social act* (1996) att en demokratisk undervisning stödjer mångfasetterade läsningar och samtal, som bygger på enighet och oenighet. Individer utvecklas när

saker och ting inte är fastställda i förväg utan öppna för förhandling. Det viktigaste är att läsaren har makten över sin egen respons, *reading authority* (23 ff.). Svedner (1995:63) skriver att det handlar om vem som har ”makten över betydelseskapandet” och det blir på så sätt en demokratifråga, som gäller hur mycket utrymme och frihet varje läsare ges för att hävda sin egen respons på en text.

Men att ge respons på skönlitteratur är ett komplext fenomen, inte minst i skolsituationen. Det är snarare så att transaktionen formas av alla de sociala och pedagogiska erfarenheter som föregår den. Den kan inte enbart betraktas som en företeelse mellan en enskild individ och en enskild text, skriver Robert Probst (2003:819). Och på liknande sätt uttrycker Smidt (1989:31) sig om skolans litteraturläsning: ”Enhver lesesituation har sin forhistorie og sine rammer [...] og subjektet søker svar på sine ulike behov i den sosiale processen”. Elever har idéer om skolläsning, texters innehåll, vad de kan erbjuda och även en uppfattning om sig själva som (skol)läsare. Det är därför inte så enkelt som att säga att en text är pedagogiskt bra eller dålig; den måste tänkas fungera i en specifik kontext med specifika läsare. Det innebär också att läsprocessen startar långt före läsningen av själva texten. Men, påpekar Probst (2003:819), elevs respons utvecklas i ett kulturellt sammanhang som stärker vissa mönster och håller andra tillbaka.

Litteraturens viktigaste bidrag är, som titeln på Rosenblatts bok anger, att den kan bli både utforskning och upptäcktsresa och för unga människor kan läsningen ge upplevelser och insikter av olika slag. Det är just litteraturens mångfald och den litterära upplevelsens speciella karaktär som berättigar att den framhålls som en unik källa till kunskap. Litteraturens stora potential ligger i att den ger elever möjlighet att uppleva, införliva och reflektera över idéer och attityder på ett nära och påtagligt sätt. De får tillfälle att lära känna många personligheter genom fiktionen och dessa indirekta erfarenheter gör det möjligt för de unga läsarna ”att leva sig in i den andres situation” (Rosenblatt 2002:149). Den erbjuder betydelsefulla kunskaper om att det finns möjliga alternativ. Litteraturen ger på så sätt en ”vidgning av erfarenheten”, samtidigt som den också ger ett antal ”ställföreträdande upplevelser” (157). Det finns ingen motsägelse mellan ett socialt och ett estetiskt förhållningssätt till litteraturen, enligt Rosenblatt. Litteraturläsningen har således en dubbel funktion, för det

första får eleverna ta del av alternativa livsåskådningar och handlingsmönster, för det andra förvärvar de både emotionella och intellektuella insikter. I bästa fall tillägnar sig de unga läsarna den känsla för mänskliga värden och de kritiska attityder som krävs för att skapa nya ideal och egna personliga mål (211).

Den invändning som kan framföras mot Rosenblatts beskrivning av litteraturläsningens kraft och förmåga är hennes val av litterära exempel. Det är uteslutande ”kanoniserade” texter som nämns. Hon tycks inte tillskriva populärlitteraturen samma kunskapsvärde och möjlighet till estetisk inlevelse. Däremot anser hon att det är lärarens uppgift att diskutera ”olika exempel på så kallad bra och dålig litteratur” (167), men det ska ske med varsamhet. Det är inte meningen att man ska försöka pressa in alla klassiker som ”bör” läsas men hon har en stor tilltro till att elever så småningom själva kommer att söka sig till de stora litterära verken, när ”tiden är lämplig” och verken får en särskild betydelse för dem (171). Jag uppfattar ändå att hon anser att skolan ska förbereda eleverna för denna senare läsning av mer utmanande och krävande litteratur.

Skönlitteratur som erfarenhet

I Sverige var Pedagogiska Gruppen (PG) i Lund tidigt ute med litteraturredaktiska uppfattningar som jag menar ligger nära Rosenblatts. Genom ett antal klassrumstudier på 1970- och 80-talet satte lärarna/forskarna elevens läsning av litteratur i fokus. De hävdade att skolan måste ta tillvara elevernas resurser och kompetens och betrakta dessa som en tillgång i klassrummet. Gun Malmgren konstaterar i artikeln ”Svenskämnet som demokrati- och värdegrundsämne” (2003), att den textcentrerade litteraturvetenskapen med sina abstrakta ideal ökade avståndet mellan text och läsare. En alltför stark progression i litteraturundervisningen riskerade därför att stänga ute många läsare. PG ”förde istället fram behovet av erfarenhetspedagogiska perspektiv på svenskundervisningen där man på olika sätt knöt an till elevernas vardagserfarenheter och de kompetenser eleverna förde med sig in i undervisningen” (71). Elever kommer inte till skolan som oskrivna blad, de ”har erfarenheter, estetisk kompetens, föreställningar om litteratur och så vidare” (72).

Olle Holmberg och Lars-Göran Malmgren skriver i *Språk, litteratur och projektundervisning* (1979), att undervisningen ska sträva efter att utveckla

elevernas sociologiska fantasi, dvs. deras förmåga att knyta an till egna erfarenheter i kunskapsprocessen och förbinda dem med samhället. Det kan ske genom de indirekta erfarenheter som litteraturen förmedlar. Föreställningen är att skönlitteratur som erfarenheter är i paritet med erfarenheter i det verkliga livet. Viktigt är att både den emotionella och den kognitiva sidan av läsningen finns med. Författarna pekar också på att läsning av litteratur och eget skapande befruktar varandra i ett växelspel. När eleverna själva får pröva på författarrollen så ”kan kanske fiktionens kunskapsvärde förverkligas i elevernas eget arbete” (133). Detta uttrycks numera explicit i ämneskommentarerna till de aktuella kursplanerna: ”Elevernas egna skrivförsök, som dikter, noveller, dialoger eller liknande, skapar också en större förståelse för den litterära textens utformning och omvänt” (GyVux 1994:16:139). Texter uppförs i klassrummet och som jag ser det handlar det om att betrakta elever som aktiva producenter och inte enbart som passiva konsumenter. Det finns ett behov av att kvalitativt stärka utvecklingen av produktionssidan i modersmålsämnet så att det blir i stånd att bära ett bildningsperspektiv, skriver Ellen Krogh i ”Danskfagets utfordring” (2000:348 f.).

Att läsprocessen inte är avslutad i och med att boken är läst är en central utgångspunkt i analysen av materialet i denna studie. Den börjar redan innan själva läsningen av texten påbörjas och den fortsätter efteråt i skrivandet och samtalen i och utanför klassrummet. Lars Gustaf Andersson framhåller i artikeln ”Kulturell identitet” (1999), att den erfarenhetspedagogiska poängen är just ”vad som händer med texterna, d.v.s. *användningen*” (112).

Levda och representerade sociala världar

De amerikanska litteraturforskarna Richard Beach och Jamie Myers (2001:1) använder begreppet sociala världar, *social worlds*, för att beskriva de mångfaldiga och ofta överlappande världar som elever lever i och de världar som skildras i litteraturen. De sociala världarna konstrueras och förändras ständigt genom social interaktion och får inte ses som fixerade och objektiva. Beach och Myers skiljer i detta sammanhang mellan ”levda” och ”representerade” sociala världar. De representerade världarna möter eleverna i litteraturen och andra massmediala uttryck:

”Lived” worlds are those actual peer, school, family, and community worlds in which we participate using language, symbols, and texts to interact, to engage in activities of shared value, and to produce artefacts. “Represented” worlds are texts that portray or comment on events and experiences in a lived social world. [...] The social worlds that authors create for characters become relevant arenas for students to critically reflect on their own lived social worlds (Beach & Myers 2001:6f.).

Beach och Myers menar att elever genom läsning av fiktiva texter kan jämföra sina egna erfarenheter av vänskaps- och familjerelationer, kärlek och skola och upptäcka hur möjliga identiteter och relationer i tidigare, nuvarande och framtida sociala världar konstrueras genom en mängd språkliga representationer. Jag kommer att använda begreppet *sociala världar* när jag talar om elevernas erfarenhetsvärldar och texternas skildrade världar.

Subjektiv förankring och subjektiv relevans

Det är först när litteraturarbetet är *subjektivt förankrat* som eleverna öppnar sig för textens möjligheter, menar Lars-Göran Malmgren (1986:99ff.). Det är då det finns störst utsikt till inlevelse och förståelse. Malmgren visar i sin forskning att igenkänning och tolkning är relaterade till varandra på ett positivt sätt. Likhet med verkligheten, dold eller uppenbar, och egna erfarenheter är grundläggande inslag i läsningen för att läsaren ska kunna göra en tolkning. Därför står inlevelse och reflektion inte i motsättning till varandra utan erfarenheterna utgör referenspunkten för förståelse och ny kunskap. Malmgrens pedagogiska slutsats är att läraren måste välja texter där eleverna har en möjlighet att känna igen sig (111ff.).

Smidt (1989:26f.) vill hellre använda begreppet *subjektiv relevans*, ett begrepp som kan knytas till elevernas behov av ett identitetsskapande arbete. Eleverna har krav på att undervisningen ska ha ett innehåll som angår dem, som är subjektivt relevant. Här anknyter Smidt till Thomas Ziche (1986:123ff.) och hans begreppspår *progression* och *regression*. Som individer har vi behov av båda. Inom varje människa finns såväl regressions- som progressionsintressen. I regressionen kan vi känna trygghet och igenkänning, i progressionen söker vi utveckling och utmaningar. Båda dessa strävanden kan upplevas som lustfyllda av individen. Det är alltså inte så enkelt som att påstå att ensidig progression är bra i under-

visningen, även om lärare vill se en utveckling hos sina elever. I *Bildning och kunskap. Särtryck ur Skola för bildning* (1992) uttrycks skolans progressionsintressen som att "[u]rvalet och organisationen av skolans innehåll måste göras så att det blir en progression inom såväl som mellan skolformer" (45). En sådan formulering kan signalera att ensidig progression skulle främja lärandet i gymnasieskolan, även om det samtidigt poängteras att läraren ska ta hänsyn till elevens "fysiska, motoriska, sociala, emotionella och intellektuella" utveckling (ibid.). Det förväntas dock att läraren "snarare än att invänta elevernas 'mognad' bör bidra till denna" (42). Smidts tolkning av Ziehe innebär att det snarare är i *växelspelet* mellan regression och progression, eller med ett annat begreppspar, mellan *närhet* och *distans*, som undervisningen kan få personlig relevans.

Litteraturläsningens kunskapspotential

Litteraturläsning i Rosenblatts anda betyder att eleverna får en mer krävande och ansvarsfull roll hävdar Probst (1990:27f.). De ska inte bara förvärva kunskap utan också skapa den med hjälp av sin egen erfarenhet och i diskussion med andra elever och läraren. Eleverna tar inte endast med sig sin egen livshistoria, sin övertygelse och sina fördomar in i läsningen; de måste också kunna uttrycka sin upplevelse och kunna lyssna till vad andra har att säga. Genom att låta eleverna arbeta med varierade skriftliga och muntliga uppgifter kan kunskaperna förstärkas, anser han.

I "Five kinds of literary knowing" (1992) utvecklar Probst sina tankar om litteraturundervisningens kunskapsvärde genom att dela in kunskapen i fem kategorier. Han menar att litteraturläsningen kan generera: *kunskap om det egna jaget*, *kunskap om andra*, *kunskap om texten*, *kunskap om kontexten* och *kunskap om meningsskapande processer*.

I första rummet sätter Probst den kunskap läsaren får om det egna jaget: "The literary transaction is, first of all, a way of knowing something about the self" (63). Det kan läsaren få genom att reflektera över vilka aspekter på det egna livet som väcks genom arbetet med texten. Probst skriver att detta är ett väsentligt syfte med litteraturstudiet: "The significance of introspection and reflection on one's own values and beliefs, one's own place in the culture, should be recognized, and our teaching should invite and encourage such exploration" (64). Ett primärt mål för

undervisningen bör därför vara att skapa ett gynnsamt klimat för eleverna att göra personliga tolkningar av texten.

Ett erfarenhetsnära läsande förutsätter inlevelse och läsoplevelsen kan fördjupas genom tankeutbyte med andra läsare. Den andra kunskapspotentialen ligger i klassrumssamtalen där de individuella tolkningarna kan lyftas fram. På så sätt lär sig eleverna också någonting om och av varandra och att det kan finnas läsningar som överensstämmer eller skiljer sig åt, menar Probst (66).

För det tredje leder diskussionerna och arbetet med de personliga läsningar så småningom till en ökad kunskap om själva texten. Eleverna lägger kanske märke till mönster, bilder och metaforiska uttryck i texten som kan påverka den egna tolkningen. I bästa fall leder det till att "[the reader] will have learned something about how texts work, and about how reader must work with texts" (70). Ibland räcker det med att be eleverna återberätta en händelse, eller att beskriva en bild som framkallats under läsningen för att de ska upptäcka att läsare ofta har vitt skilda uppfattningar om en text. På liknande sätt beskriver Aidan Chambers i *Böcker inom oss – om boksamtal* (1998) hur betydelsefullt det är att läsarna i samtalet får klargöra vad de menar, att de får uttala det de tänkt högt för andra. "Genom att *tillsammans* koncentrerat ägna oss åt en bok, belönas vi med en mycket rikare innebörd i och förståelse av texten än vi trodde den kunde erbjuda innan vi tog del av varandras 'individuella läsningar'", skriver han (30).

I det fjärde kunskapsområdet betonar Probst kontextens betydelse för skolans litteraturundervisning. Bland annat föreslår han att läraren kan samtala med eleverna om vad det innebär för tolkningen och de skriftliga uppgifterna att de individuella läsningarna diskuteras i klassrumsoffentligheten eller att de uttrycks i en mer privat kontext. Finns det värderingar eller tankar som eleverna inte vill framföra i klassrummet, men som de kanske skulle kunna uttrycka exempelvis i en läslogg, är en fråga som han anser bör diskuteras (Probst 1992:71f.).

Det femte kunskapsområdet handlar, enligt Probst, om en medvetenhet om vilka processer som bidrar till att skapa mening i en text, vilket kan vara svårt att få syn på. Eleverna kan i bästa fall bli medvetna om att betydelsen inte bara finns i texten, och att det finns olika sätt att ta sig an en text (72).

Att bygga föreställningsvärldar

En forskare som ger oss några teoretiska analysredskap för att förstå vad som händer under läsprocessen inom skolkontexten är den amerikanska litteraturforskaren Judith Langer. I ett flerårigt forskningsprojekt om litteraturundervisning och litteraturreception redovisar hon hur elever på olika stadier tänker och tolkar, när de läser skönlitterära och informativa texter. Det centrala vid läsningen är, enligt Langer, människans önskan att skapa mening och förståelse i det hon läser. Det sker genom att läsaren bygger upp *föreställningsvärldar*, *envisions*, under läsningens gång. Begreppet *envisionment* är ett substantiv bildat av verbet ”envision” som kan översättas med ”att föreställa sig i fantasin”. Langer skriver på något ställe att *envisions* är mentala textvärldar, *textworlds in the mind* (Langer 1995a:9).³³

Skapandet av föreställningsvärldar är inte enbart knutet till läsning utan förekommer överallt i livet, i alla sammanhang där vi vill försöka förstå oss själva, andra eller världen. Det är en aktiv process som har ett nära samband med läsarens tidigare erfarenheter, kunskaper och känslor. Langer understryker därmed att all förståelse också innebär tolkning. Föreställningsvärldarna som byggs upp skiftar från person till person men kan även skifta hos samma person vid olika tidpunkter. De är aldrig statiska utan befinner sig hela tiden i olika stadier av förändring eller öppenhet för omtolkning. Även efter avslutad läsning kan en läsare vara beredd att ändra sin uppfattning. Ny kunskap och nya tankar skapas genom olika typer av skrivande eller diskussioner kring läsningen. Det är en konstruktivistisk syn på läsande som kommer till uttryck i Langers teori. Kunskap och förståelse är konstruktioner som skapas i en process där eleverna införlivar ny kunskap med det de vet sedan tidigare och sedan omvandlar den för att få ny förståelse.

Vi kan tänka på byggandet av föreställningsvärldar som ett skapande av sammanhang och mening, där betydelse ändras och byts ut och växer medan vi bygger upp vår förståelse av verket. Det pågår en ständig interaktion (eller transaktion som Louise Rosenblatt, 1978, kallar det) mellan läsaren

³³ Svenska ämnesdidaktiker har tidigare använt Langers begrepp i något varierade översättningar, exempelvis Malmgren, L.-G. (1997), Nilsson (2000), Molloy (2002). Jag använder i min redovisning de översättningar som gjorts av Langers begrepp i Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005).

och texten, och de uppfattningar som uppstår representerar ett unikt möte mellan de båda (Langer 2005:29).

För att beskriva dynamiken i läsprocessen identifierar Langer fyra faser, som läsaren ”genomlever” för att bygga upp sin förståelse. Dessa kan karakteriseras som en kontinuerlig rörelse mellan läsaren och texten och ger läsaren en möjlighet att skapa föreställningsvärldarna.

Langer kallar de två första faserna ”Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld”³⁴ och ”Att vara inne och röra sig genom en föreställningsvärld”.³⁵ I den första fasen befinner sig läsaren utanför texten och går in i den mentala textvärlden med sin personliga förförståelse och söker ledtrådar genom textens yttre drag. I den andra fasen går läsaren mer på djupet och söker koppla samman olika företeelser i handlingen eller förbinda händelser och karaktärer med varandra. Här sker med Marilyn Cochran-Smiths (1984) ord en rörelse från liv till text, *life-to-text*.

De två övriga faserna kallar Langer ”Att stiga ut och tänka över det man vet”³⁶ och ”Att gå ut ur och objektifiera upplevelsen”.³⁷ Läsaren går ur sin föreställningsvärld för att reflektera över texten, det egna livet eller läsningen. Här sker i stället den rörelse som Cochran-Smith (1984) kallar text till liv, *text-to-life*.

Ett sådant synsätt på förståelseprocessen skulle kunna liknas vid den hermeneutiska cirkeln. Det vanligaste sättet att beskriva hur ett litterärt verk tolkas är att tolkningen går i en cirkulär rörelse från del till helhet eller tvärtom, från helhet till del. Bernt Gustavsson (1996) menar att detta är felaktigt. Utgår man från att läsaren i tolkningen hela tiden förflyttar sig till nya platser och för varje steg i tolkningsprocessen ser det hela från ett nytt perspektiv, så innebär det att gamla tolkningar upphävs, men något av dem finns ändå kvar. Man börjar hemma i det välkända och färdas ut i det främmande för att, när man återvänder hem, finna att det är ett nytt och annorlunda hem: ”Det gamla känns redan främmande.

³⁴ *Being out and stepping into an envisionment* (Langer 1995a:16).

³⁵ *Being in and moving through an envisionment* (Langer 1995a:17).

³⁶ Här använder Langer två olika skrivningar beroende på vilken källa man går till. I Langer (1995a:17) står det *Stepping out and rethinking what one knows*. I tidigare artiklar skriver Langer (1989:8, 1995b) i stället *Stepping back and rethinking what one knows*. Jag tolkar det som att Langer i sina senare texter menar att när läsaren tar ett steg tillbaka går hon också ut ur texten.

³⁷ *Stepping out and objectifying the experience* (Langer 1995a:18).

Bilden av världen, och en själv har förändrats” (50). Även Sørensen (2001:211) ser läsningen i en processororienterad tolkning som en resa – en dynamisk rörelse genom texten, där läsaren får möta det okända på vägen och uppleva glädje och irritation, och där förståelsen byggs upp av helheter som ständigt avlöser varandra.

Inom en social kontext läser vi med olika referensramar, skriver Langer. Grundläggande för hur vi bygger upp vår förståelse är att den litterära upplevelsen kännetecknas av ett öppet tänkande. Det litterära läsandet är en utforskande och upptäckande aktivitet, där vi prövar olika möjligheter längs en öppen horisont. Langer (2005:43f.) kallar det att utforska horisonter av möjligheter.³⁸ Ett diskursivt läsande är däremot mer orienterat mot slutenhet; vi vill hålla fast vid en referenspunkt (48f.).³⁹ Langer skriver att här ställer vi ”frågor för att minska glappet mellan det vi vet och det vi inte vet, det vi accepterar eller avvisar om referenspunkten. Vi söker avslut” (50).

Före läsningen

Den amerikanske litteraturforskaren och läraren Peter Rabinowitz intresserar sig i sin bok *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation* (1987) för vilka berättarkonventioner eller ”regler” som läsare har med sig in i läsningen innan de börjar läsa. Dessa konventioner finns enligt Rabinowitz både i texten och hos läsaren innan läsprocessen startar. Varje läsare använder en mängd medvetna och omedvetna narrativa konventioner som har betydelse för upplevelsen och värderingen av en berättelse.

Rabinowitz teoretiska ståndpunkt är att texten blir till i ett samspel mellan läsaren och texten. Han ansluter sig således liksom Langer, Probst och Pedagogiska gruppen till en transaktionsteoretisk textsyn. När de litterära konventioner som finns före läsningen hos läsaren och före skrivandet hos författaren överensstämmer i läsningen uppstår det Rabinowitz kallar ”authorial reading”. Det innebär att försöka fastställa vilka konventioner författaren arbetar med eller emot, men eftersom konventionerna är sociala konstruktioner kan läsarens användning av konven-

³⁸ *Exploring horizons of possibilities* (Langer 1995a:26).

³⁹ *Maintaining a point of reference* (Langer 1995a:30).

tionerna och författarens intention gå isär. Sådana läsningar är enligt Rabinowitz inte felaktiga utan tvärtom bevis på hur både konventioner och texter i praktiken fungerar. I en undervisningssituation menar han dock att om eleverna genom ökad medvetenhet blir *authorial audiences* kan de också lära sig att läsa mot textens ideologi och bli *resistant audiences*.⁴⁰

Rabinowitz har definierat fyra regler för hur konventionerna kan grupperas i olika läsaktiviteter. Inom dessa fyra finns dessutom en mängd ”underregler”. Sørensen (2001:178), som gör en genomgång av Rabinowitz teorier, poängterar att kategorisering av de litterära konventionerna inte är en ny analysmodell utan ett sätt att beskriva de drag och kännetecken i en text som han anser vara mest användbara. Rabinowitz är intressant för att han själv är lärare och har erfarenheter av undervisning, menar Sørensen (171).

Uppmärksamhetsregeln - rules of notice

Det finns ett antal signaler i texten som talar om för läsaren vart uppmärksamheten ska riktas, skriver Rabinowitz (1987:61ff.). Denna regel kallar han ”uppmärksamhetsregeln”, *rules of notice*. Sådana uppmärksamhetssignaler kan exempelvis vara titel, genresignaler, upprepningar, kapitelrubriker, inledningar och avslutningar. De är författarens sätt att tala om för läsaren att något i texten är viktigt. Även metaforer och liknelser kan understryka att något speciellt kommer att hända. En generell regel är att läsaren formulerar en tolkning som passar till titeln. Ibland kan titeln vara metaforisk, ett skelett man kan bygga upp tolkningen kring. Slutmeningar tjänar också ofta som stödstruktur för en retrospektiv tolkning av boken. Men hur mycket en författare än vill leka med konventioner så fungerar de bara om läsaren delar dessa konventioner. Det kan tyckas som om titlar, öppningar och avslutningar är triviala, skriver Rabinowitz. Ändå anser han det anmärkningsvärt hur ofta de kan användas i diskussioner för att stödja den egna tolkningen. Under läsningen måste läsaren också ta ställning till brott i texten, exempelvis plötsliga intratextuella inskott (textuella brott) och brott mot normer i den verkliga världen (sociala normbrott). Rabinowitz använder begreppen ”scaffolding” och ”concentration” för sådana signaler som kan hjälpa läsaren att skapa

⁴⁰ Jfr Scholes (1985).

mening i läsningen. Om läsaren koncentrerar sig på olika drag och detaljer i texten skapas en stödstruktur för tolkning och förståelse. När Langer (2005:31ff.) skriver att läsaren i skapandet av föreställningsvärldar letar efter så många ledtrådar som möjligt för att fördjupa sin förståelse uppfattar jag att sådana signaler i texten är centrala.

Betydelseregeln - rules of signification

Den andra regeln kallar Rabinowitz ”betydelseregeln”, *rules of signification*. När läsare vet vad de ska lägga märke till (genom uppmärksamhetsregeln) måste de ändå veta hur detta sker. Viktigt är vem det är som talar i texten och med vems ögon vi ser: ”Who is speaking? (1987:79). I många texter finns det också ett samband mellan orsak och verkan som är viktigt för meningsskapandet. Moraliska värderingar, *rules of morality*, spelar exempelvis en central roll i läsprocessen (85). Hur läsare värderar karaktärer utifrån beskrivning av utseende och uppförande får bara förväntad effekt om läsarna är förberedda på att göra vissa värderingar. Läsaren bedömer exempelvis karaktärer efter hur de tillämpar vissa normer. Även de omdömen som en karaktär fäller om andra personer i en roman påverkar läsaren. Hur de uppfattas bestämmer om läsaren kan lita på eller inte lita på personen som fäller omdömet.

När läsaren går in i en läsning måste hon/han betrakta händelserna och situationerna som på samma gång sanna och osanna. Det innebär att läsaren intar ett slags dubbelposition. Rabinowitz kallar det för att läsaren är både *a narrative audience* (21ff.) och *an authorial audience*. (93ff.) Sørensen har översatt begreppen med ”en naiv läsare” och ”en författarläsare” (2001:194). Det handlar med andra ord om att läsa med såväl närhet som distans. Den naive läsaren kan exempelvis acceptera att djur talar i böcker även om författarläsaren vet att det inte är möjligt i verkligheten. Läsaren tillämpar då verklighetsregeln, *rules of realism*. Men man kan egentligen inte tala om realistiska eller icke-realistiska verk, enligt Rabinowitz (1987:99), eftersom den erfarna verkligheten till stor del är en växlande social konstruktion och därför varierar med läsarens skiftande perceptioner av världen. ”Rules of signification” hänger nära samman med den litterära tolkningen av texten, men präglas av de enskilda detaljer som läsaren ger betydelse under läsprocessens faser, skriver Sørensen (2001:194).

Regeln om gestaltning - rules of configuration

Den tredje regeln är ”regeln om gestaltning”, *rules of configuration*. Under läsningens gång skapar läsaren helheter som ständigt förändrar sig under läsprocessen. ”Hur kommer det här att sluta?” är exempelvis en fråga läsaren ofta ställer. Inte förrän vi läst färdigt texten kan vi bedöma om den lyckats med att uppfylla våra förväntningar. Om alltför många förväntningar väckts som sedan inte infrias kan läsaren uppleva resultatet som tråkigt eller förvirrat (Rabinowitz 1987:111 ff.).

Sørensen (2001:196) sammanfattar denna regel som att det är rimligt att anta att något kommer att hända i en text och det är rimligt att anta att inte vad som helst kan hända. Ibland kan författaren utnyttja läsarens förväntningar genom att göra något helt annorlunda, men Rabinowitz menar att det är förvånande hur ofta vi får hjälp av författaren eller berättaren för att förutse händelser. En sådan metaregel är *rules of balance*, det finns vissa balansregler som handlar om form och handling. Till och med yngre barn vet att ”when two suspenseful plot lines are introduced in the first chapter ... [they] will eventually intersect” (Rabinowitz 1987:132).

Sammanhangsregeln - rules of coherence

Den fjärde regeln är ”sammanhangsregeln”, *rules of coherence*. När texten är läst kan läsaren ha möjlighet att se hela textens struktur. Det innebär att tomrum (Iser 1978) måste fyllas och att läsaren måste bedöma vilka textelement som är betydelsefulla för helheten. Enligt Rabinowitz är det svårt för läsaren att hålla ihop hela texten och ofta har texter i skolan alltför många tomrum, vilket vållar problem. Det bästa är att välja texter som ger upphov till en balans mellan öppenhet och slutenhet för läsaren.⁴¹ Här måste också påpekas att eleverna läser texter för första gången och oftast bara en gång, medan läraren kanske har läst och pratat om dem flera gånger.

Rabinowitz menar också att slutet i en roman är viktigt eftersom det ofta är på de sista sidorna som författaren utvecklar sina bästa tankar. Ett öppet slut kan vara meningsfullt i sig: ”By the rule of conclusive endings, the authorial audience will take these open endings and assume that

⁴¹ Se även Sørensen (2001:201).

open-ness itself is part of the point of conclusion” (166). Men elever tycks ha svårt att acceptera att det oavslutade är själva poängen. Sørensens läsarundersökning visar att eleverna (åk 8 och 9) är otillfredsställda med öppna slut. Även om hon spekulerar i om ungdomar i postmoderniteten är förtrogna med ”det fragmentariske, springende og uafsluttede” (2001:203) så ansluter hon sig till uppfattningen att de unga läsarna gärna vill ha ett avslut, en traditionell narrativ struktur med en början, en mitt och ett slut.

Rabinowitz talar inte så mycket om vad som händer efter läsningen; på så sätt skiljer han sig från Langer, som menar att det är i samtalet som vi öppnar upp för förståelse, spekulationer och förklaringar. Frågan är hur viktigt det är att eleverna kan sätta ord på de begrepp som de kanske omedvetet har med sig in i läsningen? Min tanke är att Rabinowitz regler kan kopplas till Langers teori om förställningsvärldar för att diskutera med eleverna vad de lägger märke till i en text under läsningen och vad de eventuellt inte har uppmärksammat.

Det dialogiska klassrummet

För att förstå vilka möjligheter och begränsningar som ligger i mötet mellan läsare och text i den institutionaliserade läsningen spelar den sociala ramen, kontexten, som i detta fall är skolan och klassrummet, alltså en avgörande roll.⁴² Den styr kanske i till och med i ännu högre grad än själva textens form och innehåll hur texten kommer att tas emot. Elevernas erfarenheter av skolläsning, deras förväntningar och behov spelar, som tidigare nämnts, in.

Kontextbegreppet

Begreppet *kontext* har inom litteraturreceptionsteorier kommit att få olika och ibland mångtydiga innebörder. Man talar om textens kontext eller *den interna kontexten*, som betecknar hur textens helhet förhåller sig till sina delar. Den litterära texten är en artefakt som kan lyftas ut ur det

⁴² Linnér (1984) visar i sin avhandling hur skolkontexten påverkar elevernas litteraturläsning och leder till instrumentella hållningar. De institutionella villkoren utgör hinder för den eftersträlvade undervisningen och kunskapsutvecklandet.

sammanhang där den en gång blev till. Den måste därför innehålla en rad ord eller koder som hjälper läsaren att orientera sig. Sådana koder är exempelvis beskrivningar av tid, rum och situation (Sørensen 2001:146).

Kontexten kan som nämnts ovan även representera det sammanhang i vilken läsningen av texten äger rum, *den externa kontexten*. Läsaren drar in kunskaper, erfarenheter och värderingar för att skapa mening i läsningen i just den specifika omvärld där läsningen försiggår (Palm 2002:195, Sørensen 2001:50f.). Det litterära verket är en social produkt och läsningen av en text är en händelse som inträffar i en specifik miljö och tid, säger Rosenblatt, ”an event occurring at a particular time at a particular environment in the life history of the reader” (1978:20).

Men kontexten ska inte enbart ses som ett kulturellt, socialt eller fysiskt rum i vilket läsningen pågår utan som något vi alltid bär med oss. Vi är därför förberedda på olika former av kommunikation. I undervisningskontexten är vi insocialiserade genom erfarenheter av en mängd ämnes- och klassrumsgenrer som bär på såväl kroppsliga som mentala förväntningar, men ”’klassrummet’ är i princip alltid nytt, även om det ’liknar’ sig själv”, skriver Ongstad (1999:155).

Det föreställningsbyggande klassrummet

I ett föreställningsbyggande klassrum,⁴³ så som Langer framställer det, skapas det hela tiden nya mentala textvärldar eller föreställningsvärldar. Hon för fram två viktiga argument som utgångspunkt för att ett sådant föreställningsbyggande ska kunna fungera. För det första anser hon att litteraturen ska provocera och för det andra måste läraren tro på att eleverna är kompetenta tänkare. Eleverna måste därför ges möjlighet att uttrycka sina personliga tankar och utveckla olika slags förståelse i en miljö som tillåter dem att växa och där lärare och kamrater lyssnar till dem. Litteraturundervisning i Langers klassrum är nämligen en i grunden social aktivitet. Hon hävdar att ett sådant klassrum på samma gång kan bli ett tryggt rum, *a safe house*, och en arena för utbyte av tankar och olika perspektiv, en kontaktzon, *a contact zone*, där kulturella olikheter kan mötas och konfronteras med varandra.⁴⁴ Lars-Göran Malmgren (1997)

⁴³ *An envisionment-building classroom* (Langer 1995a:75).

⁴⁴ Begreppen *contact zone* och *safe house* har Langer hämtat från Pratt (1991). I kapitel 8 diskuterar jag begreppen närmare.

framför kritik mot Langer på denna punkt. Han understryker att praktik är en sak och teori en annan. De institutionella ramarna kan göra det svårt att omsätta Langers teorier i praktisk verklighet. Min uppfattning är att Malmgrens kritik kan vara befogad. Lärare strävar efter att skapa en trygg lärandemiljö för alla elever, men den ideala litteraturundervisning som Langer skisserar är svår att genomföra i den svenska gymnasieskolan med de förutsättningar som finns idag, svensklärarnas arbetsbörda, stora och heterogena klasser, koncentrerade kurser och betygshets. Langers begrepp kan framför allt vara användbara för att se hur elever individuellt och tillsammans i klassrummet skapar föreställningsvärldar och hur de kan hjälpa läraren att förstå vad som händer i läsprocessen.

Ett klassrum för många röster

I ett föreställningsbyggande klassrum förväntas inte lärare och elever tala med *en* röst. Flera röster måste få höras om olika perspektiv ska lyftas fram. Langers vision om ett föreställningsbyggande klassrum har flera likheter med det flerstämmiga klassrum som Olga Dysthe (1995) beskriver. Dysthe ställer det monologiska klassrummet mot det dialogiska klassrummet. Den monologiska traditionen är stark i alla skolor i alla länder, menar hon. Det dialogiska klassrummet förutsätter interaktion, och i samspelet mellan skrivande och samtal eleverna emellan och med läraren finns utgångspunkten för att förändra ett monologiskt klassrum till ett dialogiskt. Dysthe utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande som har sitt upphov i tankar från Dewey, Mead, Vygotsky och Bakhtin: ”I et sosiokulturelt læringsperspektiv betyr dette de intellektuelle og praktiske ressursene som vi har tilgang til og som vi bruker for å forstå omverdenen og handle i den. I alle disse processene er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker helt sentralt” (Dysthe 2000:22). Sociokulturella perspektiv på lärande betyder att ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext”, skriver Dysthe (2003:41).

I läroplaner och i skoldebatten talas det mycket om vikten av att elever ska lära sig ett reflekterande förhållningssätt. Syftet är då framför allt att de ska utvecklas till självständiga tänkare och handlande personer. Ett sätt att uppnå detta är att bjuda in eleverna till *deltagande*, menar Arthur Applebee (1996). Hur läsningen av en text utvecklar sig i en klass kan utfalla olika beroende på vilket deltagande som läraren bjuder in eleverna

till. Det måste självfallet finnas ett klassrumsklimat som inbjuder till deltagande, och ett deltagande förutsätter i sin tur att eleverna är beredvilliga att gå i dialog med texter och kamrater. Probst (2004:58ff.) tar upp några kriterier för elevers läsning som jag ser som en förutsättning i ett dialogiskt klassrum. Det måste finnas mottaglighet, *receptivity*, provningsberedskap, *tentativeness*, allvar, *rigor* och samarbete, *cooperation*. Mottaglighet innebär, enligt Probst, att läraren låter eleverna förstå att deras upplevelser är viktiga och välkomna bidrag i klassen. Provningsberedskap innebär att eleverna ska uppmanas att *pröva* sina tolkningar i samtalen. Allvar från såväl läraren som eleverna ska präglade undervisningen och syfta till att stimulera eleverna att reflektera. En förutsättning för dessa kriterier är naturligtvis att det finns en vilja till samarbete.

I vilka samtal känner eleverna sig inbjudna till deltagande? Vilka ämnen berör dem eller uppfattas som viktiga att diskutera? Jag kan med min lärarerfarenhet och syn på ämnet uppfatta att etiska och existentiella frågor har en stor plats i en sådan undervisning. Enligt Applebee är det också viktigare att *delta i* än att *lära om*. Han hävdar att vi trivialisera elevernas kunskap och glömmar bort skolans goda intellektuella traditioner, att det finns traditioner som det är lärarens och elevernas uppgift att i en ny kontext omforma och/eller förändra.⁴⁵ Smidt (1989:242f.) framhåller hur viktigt det är att skapa ett ”rum” för texten som gör arbetet hoppingsgivande. Det kan vara ett tematiskt rum, en relevant kunskapskontext eller ett socialt rum, där eleverna känner en trygg och känslomässig förankring i arbetsformerna.

Läsarroller

I sin bok *Becoming a Reader* (1991) presenterar J. A. Appleyard en utvecklingspsykologisk modell för litteraturläsning från förskoleåldern till den vuxne läsaren. Modellen bygger på antagandet att människor växer in i olika läsarroller i olika stadier av livet. Rollbegreppet utgår från en utvecklingspsykologisk syn på individen men är även kopplat till det sociala sammanhang i vilket denna roll skapas.

Appleyard delar in utvecklingsprocessen i fem stadier:

⁴⁵ Anteckningar från paneldiskussionen under en nordisk forskarkurs i Kungälv 2004-08-17 mellan Arthur Applebee, Judith Langer och Brian Street.

1. Den lekande läsaren, *the reader as player*, som omfattar förskoleåldern
2. Läsaren som hjälte och hjältinga, *the reader as hero and heroine* som omfattar låg- och mellanstadieåldern.
3. Den tänkande läsaren, *the reader as thinker*, som omfattar den tidiga tonårsperioden.
4. Den tolkande läsaren, *the reader as interpreter*, som omfattar den senare tonårsperioden.
5. Den pragmatiska läsaren, *the pragmatic reader*, som är den vuxne läsaren. (Appleyard 1991:14f.)

Modellen måste betraktas som en konstruktion, eftersom den inte tar hänsyn till individuella variationer i läsares kognitiva utveckling. Andra faktorer som kan inverka på läsningen problematiseras inte i tillräckligt hög grad, nämligen att barns utveckling också är bestämd av sociokulturell bakgrund, exempelvis klass, kön och/eller etnicitet. Man får därför akta sig för att betrakta Appleyards rollteori som en linjär utvecklingsmodell. De olika repertoarerna/rollerna kan mycket väl förekomma parallellt eller i omkastad ordning. Det existerar ofta ett regressivt läsande hela livet. Gunnar Hansson konstaterar exempelvis i sin studie *Inte en dag utan en bok. Om läsning av populärlitteratur* (1988:75) att de intervjuade vuxna personerna ofta varvade sin läsning av populärlitteratur med annan, mer avancerad skönlitteratur och facklitteratur.

I den empiriska studien kommer jag att använda Appleyards rollbegrepp, inte som ett medel att placera in den enskilde eleven/läsaren i ett rollfack, utan för att ge tänkbara förklaringar till varför elevers reception av ett visst verk vid en speciell tidpunkt kan se ut på ett visst sätt. Det handlar även om att få syn på elevernas kompetenser. Gymnasieelever förväntas ju i kursplanerna att agera som tänkande och tolkande individer.

Skrivandet i litteraturundervisningen

Genomgången av Rosenblatts och Langers teorier belyser att läsandet inte är någon passiv företeelse. Tvärtom är både texten och läsaren involverade i en aktiv och dynamisk process. Langers uppfattning är att läsande, skrivande och samtalande bör integreras och vävas samman till

en helhet i skolans litteraturundervisning. Hennes kritik går framför allt ut på att skrivandet i skolan inte används som ett redskap för att skapa mening och förståelse i samband med läsningen och hon efterlyser en litteraturundervisning där olika språkliga aktiviteter på ett naturligt sätt integreras med varandra:

I föreställningsbyggande klassrum är läsandet och skrivandet sammantvinnat under hela lektionen medan eleverna skapar förståelse och delar med sig av den. Eleverna läser, skriver och diskuterar medan de rör sig mellan personliga (eller mer enskilda) och mer offentliga (eller mer delade) världar, och mellan mer eller mindre formella sätt att uttrycka språk och tankar på. Dessa sammanlänkade aktiviteter ger elever en uppsjö av möjligheter att generera, tänka över, utvidga och att vässa sina uppfattningar och tolkningar. Eleverna läser, skriver och talar om litteratur lika väl som de läser, skriver och skapar sin egen (Langer 2005:167).

Litteraturläsningen kan i ett undervisningssammanhang därför inte ses som isolerad från de övriga språkliga kommunikationsformerna skriva, samtala och lyssna, och Langer poängterar här, att när elever får arbeta integrerat med olika språkliga uttryckssätt, så ökar inte bara deras möjligheter att göra nya reflektioner och omtolkningar av läsningen. De blir också *skapare* av nya språkliga uttryck. Därför måste eleverna ges möjligheter att arbeta med olika responsformer. Det kan till exempel ske genom skriftliga uppgifter, som brainstorming, perspektivbytestexter och läsloggar och/eller muntliga uppgifter, som dramatiseringar, grupptolkningar och gruppsamtal (ibid.). Hur viktigt det är att mening och förståelse skapas genom integrering av olika språkliga aktiviteter och genom dialogisk interaktion framhålls även i Skolverkets *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*: ”Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet är fyra oskiljaktiga dimensioner av språkandet. I ett klassrum bör de med andra ord vara starkt förbundna eller integrerade verksamheter.” (Skolverket 1999:8). Jag kommer i detta avsnitt att fokusera på skrivandets betydelse för läsningen.

Läsloggen

Inom angloamerikansk forskning har skrivandets betydelse i litteraturundervisningen uppmärksamats i empiriska klassrumsundersökningar med inriktning på litteraturpedagogiska frågor. Inte minst har fokus lagts

på sambandet *läsande, skrivande och förståelse, kunskap*. Lärare och forskare lyfter fram andra typer av skrivande som alternativ till bokrecensioner och traditionell prov- och testkultur. För ett reflekterande läsande framhålls "the reading log", läsloggen (ibland även kallad läsjournal eller läsdagbok), som ett centralt inslag i litteraturundervisningen (Corcoran & Evans 1987, Protherough 1989, Probst 1992 och 2004, Pradl 1996, Nystrand 1997a, Dysthe 2000, Langer 2005).

Avsikten med läsloggen är att läsaren under läsningens gång ska stanna upp och reflektera över vilka associationer, tankar, frågor, kritiska funderingar eller andra erfarenhetsanknutna föreställningar som väcks vid läsningen. Vilka slutsatser drar läsaren av den föreställningsvärld som byggts upp under läsningens gång? Vilken svårighet eller tillfredsställelse har texten berett just denna läsare? Men framför allt skrivs läsloggen för att eleven med *egna ord* ska uttrycka sina tankar och sin förståelse. Oftast sker det genom att eleverna tar ut citat som de kommenterar. Läsloggar av denna typ kallar Probst (1992) "A two-part note/response journal format" (66). Det är denna modell för läsloggskrivandet som jag har låtit mina elever i SPe arbeta med under A-kursen. De har fått i uppgift att ta ut citat/text och skriva kommentar/tanke till dessa (Se Bilagor). Under B-kursen har jag uppmanat eleverna att i stället försöka väva in referat av texten i sina kommentarer och samtidigt utveckla sina tankar i en mer tolkande riktning. Fortfarande definierar jag detta skrivande som ett friare skrivande i den meningen att eleverna själva väljer vad de vill kommentera och hur de vill utforma sin läslogg.

Probst ger exempel på hur loggskrivandet kan utvecklas genom att eleverna får skriva uppföljande reflektioner efter den första spontana responsen. Därefter får de ytterligare en skrivuppgift, som anknyter till läsningen. Denna modell kallar han "A three-part reaction/reflection journal" (67). I en annan klass på samhällsvetenskapsprogrammet har jag låtit eleverna arbeta med en liknande modell i samband med läsningen av *Räddaren i nöden* (Bommarco 2001).

Probst (1992) ger också exempel på en fyrdelad läslogg där två elever går i in i en skriftlig dialog genom att ge respons på varandras läsloggar. En liknande typ av läslogg kallar Pradl (1996:107) *conversational response*. Läraren och eleverna i gruppen ger först skriftlig respons på texten (i detta fall en dikt) och därefter ger alla ytterligare en skriftlig kommentar

på varandras respons. Denna skriftliga konversation kan fortsätta så länge som den känns givande. I klass SPe har läsloggen framför allt legat till grund för de muntliga boksamtalen.

Att arbeta med läsloggar som ett sätt för eleverna att göra sina tankar synliga har stora likheter med ”skrivande för att lära” och ”att tänka med pennan i handen”. Att skriva i alla ämnen med hjälp av logg- och tankeböcker är exempel på hur ett reflekterande skrivande har lanserats⁴⁶. Ordet loggbok ger även associationer till resande. Det är en elevs personliga resa genom ett ämne som gett upphov till namnet. På liknande sätt kan läsloggen i samband med litteraturläsningen bli en elevs resa genom texten, eller för att använda titeln på Rosenblatts bok, en elevs ”läsning som utforskning och upptäcktsresa” (2002). Probst redovisar i *Response and analysis. Teaching literature in secondary school* (2004), i kapitlet ”The reader and other readers”, vilka möjligheter läsloggen erbjuder eleverna och läraren. I bästa fall ger den skriftliga responsen eleverna en insikt om dem själva som reflekterande varelser och att deras tankar och känslor är betydelsefulla i klassrummet. Probst menar att eleverna med tiden kan lära sig att skriva allt längre responser, kanske på flera sidor, för att tränga djupare in i texten. De tvingas på så sätt att föra ett samtal med sig själva ”[a]nswering the unanswered questions” (85). Men läsloggen kan även ses som en förberedelse för nya tankar i den efterföljande kommunikationen med andra läsare. För läraren är den en källa till inblick i elevernas föreställningsvärldar ”allowing teachers to understand aspects of the student’s thought and personality that might surface in no other way” (90).

I en forskningsstudie av Martin Nystrand och Adam Gamoran (Nystrand m.fl. 1997b:144ff.) undersöktes hur klassrumsdiskursen inverkade på elevernas prestationer i modersmålsämnet (åk 8-9). Forskarna ville framför allt se om kvalitén på skrivande, läsande och muntligt språkbruk i skolan fick återverkan på elevernas lärande. Utgångspunkt var tre viktiga begrepp, *autenticitet*, *uppföljning* och *positiv bedömning* som alla byggde på *ömsesidighet* mellan lärare och elever, och elever och elever.⁴⁷ Läsloggsskrivandet visade sig i studien vara en aktivitet som kännetecknades av ömsesidighet, vilket i sin tur resulterade i ett kunskapsutbyte.

⁴⁶ Se även Jörgel-Löfström (2005), *Elevens röst i lärande och fördjupning*.

⁴⁷ Se även Dysthes (1995:58 ff.) genomgång av Nystrands begrepp.

Eftersom läsloggen ofta ligger till grund för efterföljande samtal finns det, som jag ser det, också möjligheter till ömsesidighet och uppföljning i diskussionerna kring läsningen.

Jag tar här upp några punkter som forskarna kom fram till:

- Eleverna får skriva om det som känns angeläget för dem
- Loggdiskursen har hög grad av autenticitet
- Eleverna får lov att pröva, associera och ställa frågor vilket skiljer läsloggen från prov eller mer formella texter
- Lärarna rättar inte men skriver ofta en kommentar till loggen
- Läsloggen är värdefull hjälp för läraren att lära känna eleven som en verklig läsare

När det gäller den sista punkten måste man fråga sig om detta är möjligt. Probst (2004:90) framhåller att läraren bara kan få en inblick i elevernas läsning, vilket inte är detsamma som att läraren får hela bilden av läsningen eller läsaren. Den skriftliga responsen blir en ”frusen” respons som kan berätta något, men inte allt, för läraren och/eller för forskaren. Hur eleven vill positionera sig i förhållande till läraren har också betydelse. Det har exempelvis efterfrågats mer forskning om den sociala dimensionen och interaktionens betydelse i läsprocessen och sådan forskning har uppmärksamats i USA under 1990-talet, skriver Probst (2003:818ff.).

Det finns naturligtvis också problem med läsloggsskrivandet som kan knytas till syftet med uppgiften. Såväl läsloggen som den så kallade bokrecensionen kan reduceras till ett medel för läraren att kontrollera att eleverna har läst texten. För eleverna kan även själva skrivandet i samband med läsningen vålla svårigheter. Vissa elever tycker exempelvis att det är svårt att avbryta läsningen för att göra anteckningar, eftersom de först vill läsa färdigt hela texten. Andra läsare blir så absorberade av sina associationer, att de lämnar texten och fortsätter ett eget skrivande (Probst 1992:73). Dessa elever finns även representerade i klass SPe.

I avhandlingens andra del, kapitel 4, 5 och 6, beskriver och analyserar jag elevernas läsning av de tre romanerna *Räddaren i nöden*, *Musselstranden* och *Främlingen*. Romanerna lästes i SPe på B-kursen i årskurs 2 och 3.

II. LÄSNINGEN AV TRE ROMANER – INDIVIDUELL OCH GEMENSAM FÖRSTÅELSE

4 Elevernas läsning av *Räddaren i nöden*

När eleverna i SPe börjar på B-kursen en bra bit in i november i årskurs 2, har de, beroende på koncentrationsläsning och periodindelning av läsåret, inte haft någon svenskundervisning sedan A-kursen avslutades i juni samma år. När vi nu träffas i period 2, består halva klassen av mina ”gamla” elever från årskurs 1 och 15 ”nya” elever från min kollega M:s klass.⁴⁸

För att få en uppfattning om elevernas kunskaper och föreställningar om B-kursen ber jag dem under en av de första lektionerna att besvara två frågor:

1. Vad vet du om B-kursen?
2. Vilka förväntningar har du på kursen?

⁴⁸ A-kursens innehåll och uppläggning var densamma för båda grupperna genom det nära samarbete vi lärare hade under åk 1. Eleverna läste exempelvis samma texter och skrev läslogg till romanerna och samtalade om dem på kursen.

Det visar sig att majoriteten av eleverna har vaga eller inga föreställningar om kursen. De områden som nämns är litteraturhistoria, författare, epoker, Hamlet, Bellman och Strindberg, texter på ”gammal” svenska, mer läsande och fördjupat skrivande. På frågan om vilka förväntningar de har svarar nästan hälften (13 elever), att de hoppas att kursen ska likna eller fortsätta på samma sätt som A-kursen. Det som framför allt omnämns som positivt är bokläsning, skrivande och gruppdiskussioner. En flicka skriver att hon vill diskutera i liten grupp ”för det gör vi inte på någon annan lektion”.⁴⁹ En pojke och en flicka nämner den tematiska läsningen under A-kursen och att det är något de vill fortsätta med.⁵⁰ Två flickor och en pojke uppger att de har saknat svenskan under period 1. En liten grupp säger sig inte ha några förväntningar. Två pojkar hoppas på högt betyg och en ganska stor grupp vill utveckla och fördjupa sina tidigare kunskaper.

Den första gemensamma roman som eleverna i SPe läste, skrev läslogg till och samtalande om under B-kursen i årskurs 2 var J(erome) D(avid) Salingers roman *Räddaren i nöden* (1987).⁵¹

Handlingen i Räddaren i nöden

När *Räddaren i nöden* första gången gavs ut i USA 1951 ansågs den av många i den äldre generationen innehålla ett anstötligt och ovårdat språk. Den blev emellertid omedelbart en kultroman för amerikanska collegeungdomar och har karakteriserats som en generationsroman, en genre som främst vänder sig till personer mellan ca 15 och 30 år (Holmberg C.-G. 1995, Holmberg C.-G. & Ohlsson 1999).

Huvudpersonen Holden Caulfield berättar själv sin historia som utspelas under några vinterdagar i New York. Han är 17 år och har haft ett psykiskt sammanbrott. Han befinner sig i början av romanen på ett vilo-

⁴⁹ Maria *utvärdering B:1*.

⁵⁰ Tre längre tematiska upplägg genomfördes på A-kursen: Nazism, rasism och nynazism, Dödsstraff i verkligheten och i litteraturen, Ungdomskultur, identitet och utveckling.

⁵¹ *The catcher in the rye*, som den amerikanska titeln lyder, gavs ut första gången i USA 1951. Den första svenska utgåvan kom 1953. Eleverna läste 1987 års utgåva i nyöversättning av Klas Östergren.

hem i Kalifornien och det är där han berättar sin historia. Detta utgör ramen för berättelsen. Holden har blivit relegerad från sin internatskola, den senaste i en rad av skolor som han kastats ut från. Innan han lämnar skolan har han ett samtal med sin historielärare, Mr Spencer, som frågar hur han egentligen mår. Holden åker efter relegeringen inte hem till sin familj utan tillbringar två dagar på olika ställen i staden New York. Den ende vuxne som han har förtroende för är engelskläraren mr Antolini, som han besöker och har ett långt samtal med. Holden får övernatta hos Antolini och hans fru, men flyr i all hast när läraren på natten smeker hans kind, en gest som Holden uppfattar som en homosexuell invit. I de längsta scenerna i romanen berättar Holden om möten med sin 10-åriga syster Phoebe. Hon är den enda person han kan känna sig lugn och till och med lycklig tillsammans med, sedan deras bror Allie dött några år tidigare. I romanen nämns även Holdens äldste bror D.B. som arbetar som filmmanusförfattare i Hollywood.

Ur kompositionssynpunkt är boken kronologisk och har drag av pika-reskroman. Det är en historia berättad i första person som snarare kan betraktas som talad än som skriven text. Berättaren vänder sig exempelvis ofta i direkt tilltal till läsaren. Redan i romanens inledande mening säger Holden: *"Om ni verkligen vill höra den här historien så väntar ni er väl att jag ska börja med att tala om var jag föddes ..."* (Salinger 1987:5).⁵²

I facklitteraturen har det tolkats som att romanen handlar om en ung pojke, vars önskan är att få stanna kvar i barndomens oskuldskraft och slippa tvingas ut i vuxenvärldens krav och konformitet samtidigt som han är extremt självupptagen i sitt sökande efter en vuxenidentitet.⁵³ Romanen har ett öppet slut; läsaren får inte veta hur det går för Holden i fortsättningen.

Romanens möjligheter

Romanen valdes främst på grund av att den handlar om en ung person i elevernas egen ålder och den lästes som uppföljning av ett tema om ung-

⁵² Romancitat kursiveras i avhandlingen för att de inte ska sammanblandas med elevcitaten.

⁵³ Se exempelvis Bloom (ed.), *Holden Caulfield* (1990) och Engel (ed.), *Readings on The catcher in the rye* (1998) för fler analyser av romanen.

domskultur, identitet och utveckling under årskurs ett och ett tema om familjerelationer i början av årskurs 2. I båda dessa teman ingick texter om unga människor. Flera elever hade uttryckt att de ville läsa om personer i deras egen ålder. Läsningen av romanen i en tidigare klass hade också indikerat att det är en språkligt lättläst men innehållsmässigt provokativ roman (jfr Probst 2004:60f.). Det visade sig att den bjuder såväl motstånd som möjlighet till igenkänning och erfarenhetsbearbetning.⁵⁴

Eleverna fick som uppgift att läsa romanen hemma och skriva en läslogg, som gick ut på att de skulle formulera sin förståelse under läsningen i form av kommentarer, frågor och associationer, eventuellt också med citat och efterföljande reflektioner. Avsikten var att uppmuntra eleverna att skriva ner sådant som kändes angeläget för dem. En liknande läsloggsmodell hade klassen arbetat med under A-kursen och jag visste av erfarenhet att det var ett skrivande som kunde inbjuda till en öppen och personlig respons. Klassen fick tre veckors tid för läsningen innan romanen skulle diskuteras, först i liten grupp utan lärare och därefter i en uppföljande halvklassdiskussion med läraren.⁵⁵

Romanens öppna slut ger pedagogiska möjligheter till fortsatt skrivande. Det innebär att eleverna kan delta i en medskapande aktivitet, där de får utveckla tankar och reflektioner som uppstått under läsprocessen. En avslutande uppgift var därför att eleverna skulle skriva en text där de beskrev hur de föreställde sig Holdens fortsatta liv.

Fyra elevers läsning av romanen

Det är naturligtvis inte möjligt för forskaren (eller läraren) att gå in i elevernas huvuden för att se hur de bygger upp sina föreställningsvärldar (Langer 2005). ”Response takes place in the black box of the mind [...]. All that researchers have had to work with is expressed response and it is likely that expressed response reveals only part of the transaction”, skriver Probst (2003:815). Att få en helhetsbild av hur eleverna reagerar i olika faser av läsprocessen är därför inte fullt möjligt.

⁵⁴ Läsningen av *Räddaren i nöden* i den här klassen beskrivs i Bommarco (2001).

⁵⁵ På grund av tekniska problem med mikrofonen har dessa inspelningar inte kunnat användas i analysen.

Jag har i detta avsnitt valt att gå närmare in i fyra elevers läsloggar för att försöka se hur de uttrycker sin förståelse, vilka erfarenhetsanknytningar de gör och i förekommande fall jämföra med övriga elevers texter. Urvalet har gjorts enligt dessa kriterier:

- könsaspekten: två pojkar, Olof och Simon, och två flickor, Anna och Lisa
- två ”gamla” elever: Olof och Simon, och två ”nya”: Anna och Lisa
- jämförelseaspekten: såväl likheter som olikheter i läsloggarnas innehåll har beaktats

Eftersom läsloggen är en relativt fri uttrycksform kan elevernas skriftliga respons se väldigt olika ut. Olof verkar ha skrivit sin läslogg, som består av en enda lång kommentar, i direkt anslutning till läsningen och han avslutar med en kort värdering av boken och läsningen. De övriga tre, Anna, Lisa och Simon varvar korta citat ur romanen med långa kommentarer. Anna och Lisa avslutar läsloggen med en bedömning av boken och läsningen, medan Simon inleder läsloggen med sin värdering av boken och läsningen.

Att försöka få grepp om texten

I sina första försök att få grepp om handlingen tycks eleverna fastna för olika företeelser, men de identifierar snabbt huvudkaraktären Holden och den inledande skolmiljön.

Olof skriver om sina första intryck:

Berättaren inleder nästan lite kaxigt mot läsaren med ”ni väntar väl er att jag ska börja med att tala om var jag föddes, hur taskig min barndom blev”. Man får intrycket att Pencey är lite av en rikemansskola. Man associerar till Ondskan av Guillou med en kille med många fiender som får klara sig på egen hand bäst han kan.⁵⁶

⁵⁶ Olof *text B I:1*.

Olof verkar tidigt ha fått associationer till skildringen av internatskolan i *Ondskan* av Jan Guillou⁵⁷ och han drar därför en intertextuell karaktäriserande slutsats om Holden genom att göra jämförelser med huvudpersonens situation i den romanen. Han tar alltså snabbt fasta på drag i texten som han uppfattar pekar mot en viss genre.

När Anna kommer till sidan 16 skriver hon ner sin första karakteristik av Holden som person och elev. Hon får en helt annan bild av Holden än den Olof fick. Han ”är en stereotyp av den typiska gymnasieeleven”, menar hon. Anledningen till att han lägger av skolarbetet är att han inte är mogen för att klara av ”det system” som alla elever måste följa. Anna finner inget konstigt i att Holden blir uttråkad i skolan och hon tror att det beror på maktlösheten att inte kunna förändra något. Hon skriver att hon själv vet hur det känns ”att inte ha någon makt att förändra För min del är det därför jag ibland gör saker som kan få allvarliga konsekvenser”. En del av Annas första kommentar är en kritik mot skolan som demokratisk institution och det är i ett sådant sammanhang hon sätter in Holden och hans misslyckade skolgång. Men Anna gör också andra observationer som har med stilen och språket att göra: ”En annan sak som jag måste påpeka är att hans sätt att uttrycka sig och analysera vissa helt oviktiga saker ner till grunden är klart underhållande.”⁵⁸

Simon ger i sina första kommentarer uttryck för tankar om spänningsinnehållet. Han har förväntningar på en helt annan roman när han läser den inledande meningen: ”*Om ni verkligen vill höra den här historien, så väntar ni er väl att jag ska börja med att tala om var jag föddes, hur taskig min barndom blev, vad mina föräldrar sysslade med innan jag kom till världen och sånt dravel, som i David Copperfield, men jag känner inte för det*” (Salinger 1987:5), och Simon konstaterar: ”Om jag verkligen vill höra den historien när han inleder så? Ja, säger jag. Man vet inte vad som gömmer sig i boken men förväntningarna på en hemsk och skräckfylld bok var nog mina när jag läste detta”.⁵⁹ Det är förväntningar som senare inte uppfylls när han läser vidare och upptäcker att det inte handlar om en ”seriemördare” utan om en rik kille som inte vill ”att hans liv ska bli rutin”. Simon menar att den

⁵⁷ *Ondskan* av Jan Guillou (1981) var en roman som många i klassen hade läst i grundskolan. I romanen skildras en pojkes liv på en internatskola.

⁵⁸ Anna *text B I:1*.

⁵⁹ Simon *text B I:1*.

här boken är ”hemsk på ett annat sätt” eftersom den skildrar ”verklig-
heten och ens eget befinnande nästan som en plåga”.

Lisa reagerar direkt på avsaknaden av spänning när hon börjar läsa boken. Hon påpekar att den inte är ”som alla andra böcker”. Andra böcker är ”spännande böcker som t.ex. Henning Mankells och Liza Marklunds”. *Räddaren i nöden* saknar enligt Lisa inledningsvis den spänningen: ”Man brukar kunna avgöra bara på att läsa dom första kapitlen hur en bok är upplagd och vad som väntar längre fram i boken, om det är tragedi eller romantik eller spänning”.⁶⁰

Eleverna har inledningsvis många tankar om huvudkaraktären, miljön, språket och genren i sina försök att bygga upp föreställningsvärldar. Det är fragment av den första förståelsen som verbaliseras i läsloggarna. Denna fas inträffar framför allt i början av läsningen när läsaren har ganska litet underlag som hjälper till att skapa förståelse. Då måste läsaren leta efter så många ledtrådar som möjligt, vilket är just det eleverna tycks göra. Här gäller även uppmärksamhetsregeln som Rabinowitz (1987:47ff.) menar att läsaren använder för att orientera sig i texten. Det kan vara signaler i texten som visar var läsaren ska koncentrera sina iakttagelser, exempelvis just inledningen, som i det här fallet tycks leda eleverna in på olika spår när det gäller genreförväntningar. Det är med andra ord läsarens önskan att komma in i föreställningsvärlden men det kan ske när som helst under läsprocessen. Langer (2005:31f.) kallar det ”Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld”. Elever som initialt har svårt att bygga upp en föreställningsvärld fastnar förmodligen länge i den här fasen, vilket Langers studier också pekar på (Langer 1993/2001:4). Varken Anna, Olof, Lisa eller Simon tycks ha haft sådana svårigheter.

Att fördjupa förståelsen

När eleverna har trängt längre in i handlingen fördjupar de sin första uppfattning om vem Holden är och försöker förstå varför han uppträder som han gör. De rör sig inne i texten och bemödar sig att koppla ihop ledtrådarna.

Olof konstaterar att ”han ska alltså bli relegerad” och han ser ”en ensam utstött person framför sig”. Det är ”mycket svordomar och hån-

⁶⁰ Lisa *text B I:1*.

fullhet” i framställningen, men Olof menar att ”han gör det på ett ganska komiskt sätt och det sätter färg på läsningen”. Han har förståelse för att Holden ”stör sig” på vissa personer eftersom han själv irriterar sig på dem i läsningen: ”Så än så länge kan man förstå Holden i sin kritik till sin omgivning”. En annan sak han har lagt märke till är hur vuxen och världsvan han är” och ”[a]tt han tillhör en övre klass råder det inget tvivel om”. Men ytterligare en bit in i läsloggen skriver Olof: ”Tempot är lite söligt och han kommer bara in på personer som beskrivs, oftast som kompletta idioter”.⁶¹

Anna har kommit till sidan 19 när hon börjar tvivla på Holdens trovärdighet. Hon undrar om han inte är orättvis i sin bedömning av andra människor: ”... eftersom Holden inte är någon opartisk person precis så vet man inte vad man ska tro”.⁶² När Anna uppfattar att Holden är avundsjuk på sin rumskamrat Stradlater på sidan 29, gör hon reflektionen: ”Jag tror faktiskt att han ser felet hos dem [skolkamraterna] för att dölja sina egna. [...] Han borde lära sig att värdera vad som är viktiga egenskaper hos en vän för han verkar inte ha förstått att det handlar om förtroende och humor”.⁶³

Simon ställer frågor till texten när han inte begriper sig på Holden. Han undrar exempelvis varför Holden hela tiden pratar med en massa okända människor och gör reflektionen: ”att fråga en ovänlig taxichaufför om sällskap över en cocktail mitt i natten är ju inte riktigt normalt”.⁶⁴ Simon spekulerar sedan i om Holden känner sig ”ensam och vilsen” och ”vill ha lite sällskap” eller om han bara vill prata med någon som han ”märker är trevlig och intressant”.

Lisa försöker räkna ut vad som eventuellt kommer att hända längre fram i texten och hon använder det hon hittills byggt upp för att föreställa sig hur andra personer kommer att reagera på Holdens relegering från skolan. Lisa har efter ett tag i läsningen kommit fram till att:

Det som är lite intressant med denna bok är att den handlar om en ung 16-årig kille som inte har det så lätt i skolan och har därför varit tvungen att byta skolor ett flertal gånger. [...] Vad föräldrarna inte vet om är att han ty-

⁶¹ Olof *text B I:2*.

⁶² Anna *text B I:1*.

⁶³ Anna *text B I:1-2*.

⁶⁴ Simon *text B I:2*.

värr har blivit ombedd att sluta för att han inte skärpt sig fast lärarna har varnat honom. Hur föräldrarna kommer att ta detta besked får man nog läsa längre in i boken.⁶⁵

När Lisa fördjupat sin förståelse ytterligare skriver hon: ”Boken har blivit bättre och nu kan man förstå lite om vad den kommer att handla. Den handlar om en ung ensam liten kille som har det svårt i skolan och mår för övrigt ganska dåligt men det är inget han vill medge”.⁶⁶

Genom att ställa frågor till relationer och situationer söker läsaren urskilja mönster i texten som kan skapa mening. Langer (2005:33) menar att läsaren tar in ny kunskap och det är nu förståelse föder ny förståelse.⁶⁷ Lisa ställer exempelvis frågor om vad som kan tänkas hända längre fram i texten; hon utforskar med Langers ord ”horisonter av möjligheter” (43ff.). Den här fasen kallar Langer ”Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld” och hon anser att det är här läsaren oftast uppehåller sig. Här ”använder vi all vår kunskap om texten, oss själva, livet och världen för att utforma, och koppla samman, våra tankar, ersätta uppfattningar och göra vår bild av vad vi tror verket handlar om fylligare”, skriver hon (33).

Eleverna gör uppenbarligen olika värderingar av huvudpersonen beroende på de föreställningar de har byggt upp. Olof finner Holden mer trovärdig än Anna, som är skeptisk till hans bedömning av andra människor. Det är möjligt att Anna kan betraktas som ”a resistant reader”, en läsare som när hon trängt djupare in i texten har förmåga att genomskåda maktförhållanden som den rymmer (Rabinowitz 1987:70, Scholes 1985:35, Sørensen 2001:175). Simon förstår sig inte på hans uppförande; det är inte ”normalt” och Lisa tycker synd om honom och förväntar sig att Holdens föräldrar ska reagera på hans usla skolgång.

Hur läsare värderar karaktärer utifrån beskrivning av utseende och uppförande får bara förväntad effekt om de är förberedda på att göra vissa värderingar. Rabinowitz (1987:76ff.) betonar att betydelseregeln, *rules of signification*, innebär att läsaren måste veta med vems ögon vi ser i en berättelse för att kunna skapa betydelse. I *Räddaren i nöden* råder det

⁶⁵ Lisa *text B I:1*.

⁶⁶ Lisa *text B I:3*.

⁶⁷ *Meaning begets meaning* (Langer 1995a:17).

inget tvivel om att händelser och karaktärer ses med Holdens ögon. Frågan är om läsaren kan lita på honom. Han säger själv på flera ställen i romanen att han är en stor lögnare. Moraliska värderingar, *rules of moral judgement*, spelar en stor roll för att skapa betydelse i läsprocessen, enligt Rabinowitz.

Att dra in sina egna erfarenheter

Eleverna drar in många personliga frågor, associationer och erfarenheter i sina kommentarer och läsloggarna innehåller flera kopplingar till deras egna sociala världar. Holdens förhållande till sin lillasyster Phoebe är ett ämne som nästan alla elever i klassen berör, förmodligen för att det är den enda positiva relation som Holden tycks ha. De drar ofta paralleller till sina egna syskonrelationer.

Olof tycker att Holdens första möte med Phoebe är ”intressant”, eftersom han varit nyfiken på ”hur hon skulle vara och reagera på att han stod där”. Holden åker hem och smyger sig in hos Phoebe en kväll (Salinger 1987:155ff.). Olof blir glad när han läser att det finns någon som tycker om honom för då ”får man någon sorts bekräftelse på sina egna tankar och blir glad att det finns någon som begriper vilka problem han har och vad som är orsaken till hans bedrövelse och hat mot allt”.⁶⁸ Kommentaren tyder på att han kan identifiera sig med Holden och hans svårigheter.

Anna konstaterar att Phoebe och den döde brodern Allie är de personer Holden gillar, men hon har också ”märkt att han gillar barn över huvud taget” för att ”de är smarta”. Med Phoebe kan han prata som med en jämlike. Anna tycker att han tänker tillbaka på gamla minnen för att ”allt var enklare då med mindre ansvar”. Hon jämför med sig själv: ”Jag tänker även tillbaka på när jag var mindre ibland men inte med saknad, jag tycker inte att man behöver sakna den tid som varit utan jag är ute efter att få ut något av framtiden. Holden borde tänka framåt i stället ... vilken person han vill vara då”.⁶⁹

Simon berör inte Holdens relation till Phoebe. Han begrundar i stället Holdens förhållande till flickor och vad han säger om dem. Det är ett citat ur romanen som leder till reflektioner om det egna livet och skillna-

⁶⁸ Olof *text B I*:5-6.

⁶⁹ Anna *text B I*:3.

der mellan könen: ”Flickor, man vet ju aldrig vad de tycker och tänker om saker och ting” (Salinger 1987:130). Simon kommenterar: ”Detta måste vara en av de viktiga frågorna som det manliga släktet aldrig kommer att kunna få svar på”.⁷⁰

Samma citat får Lisa att opponera sig mot det könsspecifika i uttalandet: ”vi flickor tycker ju att det är precis lika svårt att förstå oss på killar, för när det gäller killar har man aldrig någon som helst aning om vad de tänker eller tycker om saker heller”.⁷¹

Lisa utvecklar sina funderingar kring Holdens familjeförhållande och hans relation till föräldrarna genom att dra in egna erfarenheter av familjerelationer:

När man är tonåring råkar man alltid ut för det ena eller det andra och då är det ytterst viktigt att veta att man alltid kan vända sig till sina föräldrar. När mina föräldrar växte upp kände de att de inte alltid kunde säga allt till sina föräldrar för det fanns vissa saker man helt enkelt inte berättade. Därför har alltid mina föräldrar varit noga om att vi alltid skulle kunna känna oss trygga hos dom och att vi alltid skulle kunna prata om allt mer öppet och mer vänskapligt. Så vill jag att mina barn också ska kunna känna gentemot mig.⁷²

Lisa har även funderingar om syskon:

Det som överraskade mig lite är att det är inte många killar som känner att dom kan ringa hem till sin lillasyster, som bara är 10 år, och känna att hon är den enda som verkligen kan förstå honom. Jag önskar att min storebror hade känt så för mig men jag tror att han föredrar att prata med sina killkompisar om det är nåt.⁷³

Flera elever i klassen reagerar i sina läsloggar på scenen där Holden ska övernatta på soffan hemma hos läraren mr Antolini. Det är tydligt att de flesta känner empati för läraren och anser att Holden överreagerar när han tolkar lärarens klapp som en sexuell handling. De verkar inte alls uppfatta att han menar något annat än att visa vänlighet mot Holden. Över huvud taget hyser många elever tilltro till vuxna, såväl till föräldrar som till lärare. De anser att det är Antolini som förstår att Holden är inne

⁷⁰ Simon *text B I:3*.

⁷¹ Lisa *text B I:4*.

⁷² Lisa *text B I:3*.

⁷³ Lisa *text B I:3*.

i en kris. Läraren citerar i romanen en psykoanalytiker och skriver ner citatet på ett papper som han ger till Holden. Anna reflekterar över citatet: ”*Det som kännetecknar en ung man är lusten att dö för en ädel sak, det som kännetecknar en mogen man är lusten att leva för densamma*” (Salinger 1987:177f.):

Desto mer jag tänker på detta ju mer sanning finner jag i orden. Det mr Antolini vill komma fram till med dessa ord är, enligt mig, att Holden behöver mogna och se att det finns saker i världen som är värda att kämpa och leva för. Han menar att Holden måste rannsaka sig själv för att finna svaren på vad han vill göra.⁷⁴

En annan flicka menar att Antolini säger kloka saker och hon ”*tror faktiskt Holden är kapabel att klara av framtiden men [han] måste först och främst ta och tänka om*”.⁷⁵ Och en flicka skriver med hänvisning till samma scen: ”*Jag tror bara att Holden är rädd för att någon bryr sig om honom. Han är inte van vid det. Mr Antolini menar antagligen inte något illa. Han vill bara att Holden ska veta att det faktiskt finns någon som bryr sig om honom*”.⁷⁶ Samma flicka låter i den uppföljande skrivuppgiften Holden skriva ett brev till paret Antolini som avslutas på följande sätt:

Jag vill speciellt tacka Mr Antolini. Du erbjöd mig tak över huvudet när jag inte hade någonstans att ta vägen. Du är den enda som förstått hur jag mådde. Du tog dig tid och pratade med mig en lång stund fast att det var sent på natten. Det var efter vår långa pratstund som jag förstod att jag måste göra något åt mitt liv. Hade det inte varit för dig vet jag inte om jag levt idag. Du var min räddare i nöden.⁷⁷

Holdens homofobiska reaktion när läraren klappar honom på kinden har analyserats och tolkats av flera litteraturkritiker och meningarna går isär om Antolini ska uppfattas som homosexuell eller ej. Patrick Costello skriver exempelvis om Antolini:

What do we know of Mr. Antolini? First of all he is a teacher, a teacher who has compassion. [...] Holden considers him to be the best teacher he has

⁷⁴ Anna *text B I:4*.

⁷⁵ Ida *text B I:4*.

⁷⁶ Emma *text B I:4*.

⁷⁷ Emma *text B I:6*.

had. Mr. Antolini must of a necessity have paternal feeling towards his pupils. [...] Mr. Antolini has been drinking; the emotions are nearer the surface. Finally he is an Italian, the only character with an Italian name in the book. Is there any one who has known Italians, who hasn't seen a father kiss his son, regardless of the son's age, on greeting and parting? (Costello 1990:19)

Elevernas reaktioner har många likheter med Costellos tolkning. Anna har dessutom tidigare i sin läslogg visat att hon inte riktigt litat på Holdens redogörelser. Men elevernas reflektioner är också uttryck för den erfarenhetsbearbetning som Langer anser vara den viktigaste anledningen till att elever läser litteratur. Den hjälper människor att förstå sig själva bättre. Elevcitaten om Phoebe och mr Antolini, som endast är ett litet urval ur elevernas texter, pekar också på den mångfald av erfarenheter som eleverna tar med sig in i läsningen och hur deras föreställningsvärldar skapas med hjälp av dessa. Langer (2005:33f.) menar att denna fas som hon kallar ”Att stiga ut och tänka över det man vet” är den mest kraftfulla och kanske också den mest genomgripande i läsprocessen. Här sker en växelverkan mellan föreställningsvärlden och den verkliga världen – ”föreställningsvärlden upplyser (och påverkar) livet, och livet upplyser (och påverkar) föreställningsvärlden” (34).

Det finns likheter mellan Langers syn på läsprocessen och Rabinowitzs uppfattning om de regler som styr läsprocessen. Enligt Rabinowitz (1987:69) finns det andra regler för uppmärksamhet än inledningar, titlar och genresignaler. Brott i texten, *rules of rupture*, är en sådan regel. Brott mot de normer som läsaren bär med sig från erfarenheter av världen utanför texten väcker ofta uppmärksamhet och får läsaren att fundera. Elevernas erfarenheter av syskonrelationer, familjeförhållanden, skola och lärare får dem uppenbarligen att reagera när de skiljer sig från sociala normer i texten.

Att reflektera över läsningen och verket

Eleverna i *Spe* ger i sina värderingar uttryck för vitt skilda uppfattningar om boken eller delar av den. De kritiserar eller berömmar slutet, funderar över titeln, kommenterar språket och sina förväntningar. Ibland blickar de tillbaka på sina första föreställningar och beskriver hur de har förändrats. Många elever har svårt att definiera vad bokens handling går

ut på och de är ibland förvånade över att det bara handlar om *en* person och hans berättelse. ”Det var en egendomlig bok, och annorlunda på det sättet att den handlade om allt och inget!”⁷⁸, skriver exempelvis en flicka i ett citat som skulle kunna passa in på flera elevers omdömen.

Olof menar, att ”trots hans [Holdens] pessimism mot allt känner man en sympati för honom” och han har kommit fram till att Phoebe är hans ”räddare i nöden”. Men han uttrycker också besvikelse: ”Slutet gör en lite besviken. Man får ingen klarhet i om han blev lyckligare eller om han fortsatte som tidigare. Det är lite störande när man läser 200 sidor så får man inga fullständiga svar på sina frågetecken”.⁷⁹ Olof har kanske, liksom andra i klassen, inte uppfattat att romanen inleds med att läsaren får veta att Holden befinner sig på ett vilohem, där han berättar sin historia, men fränsett detta får ju läsaren aldrig veta något om Holdens fortsatta liv efter sjukhemsvistelsen.

Anna är den som är odelat mest positiv till boken och det nästsista kapitlet tyckte hon mest om. Hon uttrycker sin empati och glädje över att det finns någon som kan få Holden att se ljusare på livet. Anna skriver:

Hela kapitel 25 är det absolut mest gripande kapitlet i hela boken. Jag älskar att läsa om hur en tioåring kan vara den som får en så deprimerad kille som Holden att inse att det finns saker att leva för. [...] Jag blev så glad av att läsa att hon älskade honom så mycket att hon var beredd att lämna allt för att följa honom. - Jag skulle vilja säga att detta var en av de bästa böckerna som jag fått läsa genom skolan [...].⁸⁰

Annas omdöme om just detta kapitel delas av andra i klassen. ”Jag kan inte skriva upp allt vad som står på sidorna [...]. Men jag måste säga att jag älskade de sidorna. [...] Så fint! Då klättrade faktiskt boken upp många höjder i mina ögon”, skriver exempelvis en flicka.⁸¹

Simon skriver att romanen ”tilltalade mig personligen inte så mycket”, men han tycker ändå att ”den var gripande på ett sådant sätt att det var svårt att lägga ifrån sig boken”. Han tror att författaren har haft en bestämd avsikt med romanen, men han skriver: ”Jag tolkar vissa saker i

⁷⁸ Eva *text B I:3*.

⁷⁹ Olof *text B I:6*.

⁸⁰ Anna *text B I:5*.

⁸¹ Ida *text B I:5*.

boken på mitt sätt och inte på det sätt som författaren kanske vill att jag ska uppfatta dom ...”.⁸²

Lisa tyckte att ”boken var ganska bra”, och hon har lärt sig något under läsningen: ”Den fick en att förstå hur viktigt det är att ha ett bra förhållande till sin familj men också hur viktigt det är att kunna känna att man kan prata med sina föräldrar om allt så man inte ska behöva känna sig så ensam som han gjorde ...”.⁸³

Olof är inte ensam i klassen om att uppleva att förväntningarna på ett klaggörande slut blir svikna. Många elever tycks vara otillfredsställda med öppna slut.⁸⁴ Det finns ett tomrum i texten (Iser 1978) som förvirrar några elever, gör några arga men som får en elev i gruppsamtalet att konstatera, att man kan inte få något svar på hur det går för Holden för det finns inget slut.⁸⁵ Klassen fick i den uppföljande skrivuppgiften formulera sina tankar om Holdens fortsatta liv. Olof låter i sin text Holden som 30-åring se tillbaka på sina upplevelser efter vilohemsvistelsen. Det har gått bra för honom, livsglädjen kommer tillbaka när han får leva nära sin familj igen. Skolan fungerar, han träffar så småningom en kvinna, gifter sig och bildar familj. Lisa skriver att vistelsen på vilohemmet är det bästa som hänt Holden. Där får han tillbaka den förlorade kontakten med föräldrarna och sin äldre bror. Han blir intresserad av en flicka och ser med viss tillförsikt på framtiden. Annas Holden inser att han måste lära sig att tycka om sig själv, men skolan är inte den rätta platsen för det. I stället inleder han en författarbana och får så småningom en novell publicerad.⁸⁶ Annas, Lisas och Olofs (liksom andra elevers) texter om Holdens fortsatta liv visar att det finns en önskan om ett harmoniserande avslut, att det trots allt ska gå bra för honom.

När eleverna uttrycker tankar som i de anförda exemplen har de distanserat sig från sin föreställningsvärld och reflekterar över den egna läsningen och verket som helhet. Langer (2005:34) skriver att i denna fas, som hon kallar ”Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen”, bedömer

⁸² Simon *text B I:1*.

⁸³ Lisa *text B I:4*.

⁸⁴ Se även Sørensen (2001:198ff.).

⁸⁵ *Gruppsamtal 1 B I:10*.

⁸⁶ Simon har inte lämnat in någon text.

och analyserar läsaren de föreställningsvärldar som byggts upp, funderar kanske över författarens trovärdighet, tänker på strukturen eller jämför med andras tolkningar. Den kan jämföras med Rabinowitz sammanhangsregel, *rules of coherence*. När hela texten är läst är det kanske möjligt att se hur enstaka textelement hänger ihop för att ge texten en struktur. Öppna slut kan vålla problem, menar Rabinowitz, eftersom läsaren antar att författare uttrycker sina bästa tankar sist. Därför lägger läsaren också speciell vikt vid de sista sidorna i en text (Rabinowitz 1987:160ff.). I ett pedagogiskt sammanhang kan det vara betydelsefullt att arbeta med avslutningar, skriver Sørensen (2001:201).

Att reflektera över läsningens kontext

Det visar sig att många elever i sina texter implicit eller explicit också skriver kommentarer om den kontext i vilken läsningen försiggår. Ibland vänder de sig till mig som lärare i direkt tilltal, ibland är det inte lika uttalat utan ligger i undertexten.

Olof har inga uttryckliga kommentarer som hänför sig till kontexten i sin läslogg.

Anna skriver med anledning av Holdens kritiserande av allt och alla att hon själv har erfarenhet av en person som på samma sätt dömer andra utan att lyssna på vad de har att säga. Hon tycker ”att något man borde få lära sig i skolan [är] att ge konstruktiv kritik”. Hon kommenterar även uppgiften att skriva läslogg: ”Att behöva skriva så många nedslag var dock en liten plåga för det kan ju knappt hända så mycket som är värt att kommentera på 10 sidor”.⁸⁷

I Simons långa kommentar till ett kort citat ur *Räddaren i nöden*: ”Då var han vilken dussinförfattare som helst ...” (Salinger 1987:5) vänder han sig inledningsvis direkt till mig som svensklärare och reflekterar över skolans kontext. Holden berättar redan på första sidan i romanen om sin äldre bror D.B. som en gång skrev ”en ypperlig novellsamling” men som arbetar som filmmanusförfattare och ”har rätt gott om stålar nu för tiden. [...] Nu sitter han där i Hollywood, som prostituerad” (Salinger 1987:5). Simon jämför sin roll i klassen med en dussinförfattares och refererar till uppsatsskrivandet inom svenskämnet. Han tror att när jag ska läsa trettio elevers

⁸⁷ Anna text B I:4-5.

texter på kort tid och kanske inte har möjlighet att gå igenom dem ordentligt,

så blir man vilken dussinförfattare som helst i klassen. Man kanske öppnar sig helt och tycker att det är skönt att få skriva av sig på svenskan och sen lämnar in det så är det ju svårt för dig att betygsätta något annat än språket och sedan bedöma ens tankar och reflektioner över ett ämne men det är nog ändå ett måste. Men att ha något bra att säga tycker jag också ska spela en roll i det hela. Det var en sak som jag tänkte på när jag tog ut detta citat ...

Men citatet får honom också att tänka på hur det måste vara för en diktare eller författare som är missförstådd eller har en stil som inte är accepterad: ”Ska man då ändra sin stil så att andra förstår det och inte du eller fortsätta med sin egen stil? Det är just det som pågår inom musikbranschen idag”. Simon exemplifierar med hiphop-artister som står inför valet att ändra sin stil för att sälja mer skivor eller hålla fast vid det personliga och oförfalskade. Den hiphop han själv lyssnar på är ”den äkta och ärliga hiphopen som inte sjunger om pengar och en massa tjejer utan om allt från samhällets uppbyggnadsfel och USAs rättssystem brister till antikens gudar och Irans politiska reformer”. Han avslutar med följande reflektion: ”Jag tror på att man ska hålla kvar vid den man är för annars har man egentligen inga riktiga kompisar i och med att dom inte känner dig utan en fasad och ett yttre skal av dig”.⁸⁸ Det kan verka som om Simon avlägsnar sig mycket långt från romanens text. Men jag tolkar i detta textavsnitt att han får associationer till sin egen sociala värld när han läser inledningen till *Räddaren i nöden*. Det han säger om hiphop-artister och sig själv liknar de reflektioner Holden har om sin brors skrivande. Simon berör svenskämnet som identitetsskapande ämne, livskunskapsämne och demokratiämne. Han kommer in på bedömningsfrågan och skrivandets betydelse för den personliga identiteten och vad det innebär att vara sann mot sig själv. Simon har något viktigt att berätta för mig som lärare som handlar om skolans institutionaliserade villkor och dess hämmande effekt på individen. Han låter mig dessutom få en glimt av sin sociala värld utanför skolan, där musik och musiktexters innehåll uppenbarligen betyder mycket.

⁸⁸ Simon *text B I:1-2*.

Lisa konstaterar att hon älskar att läsa spännande böcker. Hon undrar därför varför jag som lärare valt denna bok eftersom den enligt henne inledningsvis saknar spänning. Under läsningen har hon tydligen funderat över skälet till att klassen skulle läsa den, för hon skriver i sin slutkommentar: ”Jag tror syftet med att läsa denna bok var att försöka känna ensamheten med honom och försöka förstå hur han kände det innan och varför han blev inlagd”.⁸⁹

I grunden handlar elevernas kommentarer om den yttre kontexten om frihet kontra styrning. Här vill jag anknyta till Probst (1992) och ”Five kinds of literary knowing”. Ett av de kunskapsområden som han definierar handlar om kontextens betydelse för litteraturläsningen. Elevers intertextuella associationer och reflektioner kring skolkontexten är viktig information, som han anser bör diskuteras och utnyttjas i undervisningen. I elevernas adressivitet till läraren finns också en önskan att diskutera svenskämnet som demokratiämne.

Gruppsamtalen

I detta avsnitt undersöker jag några sekvenser ur gruppsamtalen om *Räddaren i nöden* och vilken förståelse eleverna bygger upp i dem. Eleverna diskuterade romanen i liten grupp utan lärare men med inspelningsapparat. I varje samtalsgrupp ingick fyra eller fem elever. Gruppindelningen skedde slumpmässigt enligt räknemetoden, så att alla som fick nummer 1 hamnade i grupp 1, alla som fick nummer 2 i grupp 2 etc. Att klassen skulle delas in på detta slumpmässiga sätt var ett önskemål från eleverna. Vid inspelningstillfället var sex elever frånvarande.

Ett stort bekymmer vid detta tillfälle var att hitta lediga grupprum som lämpade sig för inspelningen av samtalen. Efter lottning hamnade grupp 1 och 4 i var sitt grupprum nära klassrummet, medan grupp 2 fick stanna kvar i klassrummet. Grupp 3 och 5 hamnade i ganska små och trista utrymmen i en annan byggnad, vilket eventuellt kan ha påverkat samtalets utfall och längd.

⁸⁹ Lisa *text B I:4*.

Den enda instruktion eleverna fick inför samtalen var att de kunde utgå från sina kommentarer i läsloggarna om de så ville; i övrigt fick de inga anvisningar. I alla grupperna inleder eleverna med att värdera boken och/eller läsningen. Ibland är det sedan någon i gruppen som självmant tar på sig rollen som samtalsledare vilket är tydligast i grupp 1 där Ida försöker få igång samtalet när det blir en paus och i grupp 3 där Karin tar den rollen redan inledningsvis. Alla elever yttrar sig någon gång i samtalet, men ett fåtal flickor i några grupper förhåller sig relativt tysta. Vad eleverna skrivit i läsloggarna verkar ofta styra innehållet i samtalen och några gånger hänvisar de explicit till sina skriftliga kommentarer. I övrigt kan jag inte upptäcka några speciella mönster i gruppernas samtal.

New York på 1950-talet

Efter en värderingsrunda försöker eleverna i grupp 1, Andreas, Elin, Jens, Marco och Niklas, komma underfund med om romanen är självbiografisk eller ej.

Jens: Jag har en fråga här. Någon gång i boken, har ni upptäckt att Holden får kritik av någon, alltså, att någon kompis eller något sånt säger till honom att ...

Elin [avbryter]: Nej, bara av sin lillasyster.

Jens [fortsätter]: ...du är kass grabben?

Flera: Ingenting

Marco: Nej ...

Jens: Nej, jag och Felix kollade på, sökte fakta om han författaren. Vad heter han nu?

Elin: Salinger.

Jens: Salinger, just det, och så stod det där, att han var tydligen helt oförmögen att ta emot kritik. Så det är därför jag tror att han aldrig får kritik i boken, för att han vågar inte visa att Holden får kritik av sina kompisar.

Marco: Tror du att detta är en självbiografi om författaren? Att det är han själv som har upplevt det?

Elin: Alltså, jag skulle vilja säga så här. Det är nog inte en direkt självbiografi men en indirekt.⁹⁰

Jens har hittat ett uttalande av Salingers dotter som stöder hans teori och han återkommer till författaren.

Jens: [...] Det med att han inte kunde ta kritik. Dom säger att han är 85 eller

⁹⁰ *Gruppsamtal 1 B I:2.*

något sånt nu och så har han skrivit så skitmycket tydligen, som han inte har släppt ut, och det anser hon att det är bara för att han inte kan ta kritiken om det skulle bli dåligt.

Andreas: Men det vet man ju inte om det stämmer som hon har skrivit.

Jens: Nej, det vet man visserligen inte.⁹¹

I detta exempel försöker Jens hålla fast vid en referenspunkt utanför texten genom att hänvisa till uppgifter om författaren. Elin och Andreas uttrycker visst tvivel som visar att de är medvetna om att detta är fiktion och att läsaren bör vara kritisk.

En stor del av samtalet i grupp 1 handlar om att försöka förstå Holden, hans karaktär och handlande, men också hur samhället i Sverige idag skiljer sig från 1950-talets USA.

Andreas: Elin sa också att boken var uppbyggd, att boken präglar [han menar förmodligen *speglar*] samhället. Det tycker absolut inte jag. En i vår ålder är inte på New Yorks gator, på barer och sådant [ohörbart] och ragggar.

Niklas [och andra i mun på varandra]: Nä.

Elin: Det finns ju sådana.

[Alla i mun på varandra]

Andreas: Det är ju ovanligt

[...]

Andreas: Man kan inte säga att boken präglar samhället på 50-talet. Du vet inte hur det var i New York på 50-talet.

Niklas: Nä, det var väl... Det var mer gangsters.

[Niklas och Elin i mun på varandra]

Elin: [ohörbart] ... har berättat. Mina farföräldrar har berättat om hur deras uppväxt var. Nä, men om man ser hur dom växte upp jämfört med min.

Jens: Jag tycker ändå det visar hur samhället behandlade en sådan svag människa...

Elin [avbryter]: Ja.

Jens [fortsätter]: ... liksom att ... Man kan inte skylla det till någon, alltså någon person utan man kan bara skylla det på själva samhället, att det är liksom bara så deprimerande allting.

Elin: Jag tycker liksom så, att han går runt och dricker och sånt. Jag menar, vad är det? Jag är inte 18 år än, och vad är det jag försöker göra, när jag försöker komma in på 18-årsdisco? Men jag lånar någon annans leg. Det är samma [avbryts av de andra]. Det är precis samma sak.

Andreas: Alltså, det är 50 år sen och i USA. Föräldrarna hade nog - eller samhället hade nog lite större tyglar på folket.

Elin: Mina föräldrar håller jättehårt i tyglarna på mig, men dom tycker ...

Andreas [avbryter]: Du bor inte i en stad med 8 miljoner invånare.

Elin: Nej, men dom tycker också att jag måste få gå någonstans och roa mig.

⁹¹ *Gruppsamtal 1 B I:4.*

Marco: Själv tycker jag inte att det är samhället som man ska skylla på. Jag tycker det är mer föräldrarna. Dom verkar inte ha koll på honom alls [ohörbart] och han går till en internatskola eller någon sådan.

[...]

Elin: Man vet ju ingenting om föräldrarna. Men sen så tror jag nog efter hans lillebror dog ... Jag tror nog att det var efter det som hon [menar förmodligen modern] ...

Marco [avbryter]: Men var det inte så också att han hade blivit utslängd från många skolor?

Flera: Jo.

Marco: Det gör inte föräldrarna något åt, utan ger honom en ny skola. Dom borde gett honom på käften eller något sånt: Skärp dig nu!⁹²

Vad kan man säga om elevernas uppfattningar om livet i New York på 1950-talet? I gruppens samtal jämförs 1950-talet med 2000-talet. Det råder oenighet om det är samhället eller föräldrarna som har ansvaret för Holdens situation. Elin drar in egna erfarenheter och kan se likheter med ungdomars liv i Sverige idag, medan Marco anser att det är föräldrarna som ska ta på sig skulden. Eleverna gör här samma sak som eleverna i ett av Langers klassrumsexempel: ”De utforskar frågorna ur många olika perspektiv, karaktärernas och sina egna [...], tidsperioden och återkommande händelser i berättelsen. De verkar försöka lära känna karaktärerna och deras situation bättre för att kunna vidareutveckla sina egna tolkningar av texten” (Langer 2005:70f.).

Familjerelationer

I grupp 2 diskuterar Alice, David, Ida och Pontus. Här pågår samtalet längst tid och min tolkning är att det kan bero på att eleverna sitter i klassrummet som är en van miljö. Även i denna grupp försöker eleverna identifiera romanens tid och miljö genom att diskutera händelser och företeelser i texten. De letar efter referenspunkter utanför texten för att orientera sig i tidsperioden. Ida vet exempelvis vem filmskådespelaren Gary Grant, som nämns i romanen, är men hon har trots efterforskningar inte kunnat få riktigt grepp om tiden. Teve fanns väl? Samhället verkar modernt, men var det så vanligt med taxi? Det är frågor som gruppen diskuterar.

⁹² *Gruppsamtal 1 B I:4-5.*

Längre fram i samtalet handlar diskussionen om Holdens familje- och syskonrelationer.

Pontus: Han verkar inte ha någon bra relation till sina föräldrar och så. Han kanske inte kan snacka ut med dom.

David: Man får inte veta alls mycket om hans föräldrar.

Ida: Nä, men det är lite konstigt. Han säger själv att han har blivit utkastad från så många skolor.

Alice: Jag tycker synd om hans mamma.

Pontus: Varför det?

Alice: För att hon är så här ... För när han Allie dog, så var hon helt så, ja, nervös, och hon hade aldrig kul när hon gick ut.

[Instämmanden från de andra]

Ida: Men det var väl lite roligt när han var inne och skulle hälsa på Phoebe?

David: Han bara smög in där.

Ida: Då gråter han ju också där inne för första gången. Kanske inte för första gången, men han gråter när han är [avbryts]

Alice: Han gråter ganska ofta i närheten av hon Phoebe.

Ida: Jag älskade dom sista sidorna när dom är på parken, eller var det är. Då när han känner det ... Han inser att han... Han tänker liksom inte. Han blir som en helt annan person med henne. Det blir, typ, ta hand om henne. Jag har inga småsyskon, så jag vet inte om man har den, vad heter det – föräldragestalten eller ta hand om henne.

David: Jag har en lillasyster, men jag tycker inte alls ... Han var mycket mer, det var mycket mer kärlek mellan dom än vad det är mellan oss [ohörbart] dom värderingarna.

Ida: Blir man inte lite mer så här svag för sina småsyskon?

David: Jo, men hon är inte så tuff.

Pontus: Men man får ändå en bild av att hon Phoebe är en sån underbar liten unge.

David: Ja, när hon kommer där när han ska sticka. Då kommer hon och vill följa med. Hon tyckte om honom också.

Ida: Ja.

David: Det brukar vara så mellan syskon, att om man har en lillasyster då brukar man vara som en idol. Det är så.

Ida: Sen är det också, i och med att den ena brodern dog och den andra bor i Hollywood, eller var det var. Då är det ju dom två.

David: Ja.⁹³

Diskussionsklimatet i gruppen verkar vara öppet och prövande. Eleverna startar i texten, drar in sina egna erfarenheter men återvänder sedan spontant till texten för att dra några slutsatser om Holdens situation. Langer (2005:55f.) påpekar hur föreställningsvärldarna ständigt påverkas

⁹³ *Gruppsamtal 2 B I:6.*

”av interaktion och erfarenheter i klassrummet såväl som utanför”. Hon talar om elever som deltagare i en litterär gemenskap, där de ges tillfällen att utbyta tankar, utpröva idéer och se horisonter av möjligheter. Rosenblatt (2002:219) menar att när den egna upplevelsen jämförs med andras upplevelser av texten är det lättare för läsarna att återvända till texten för att förklara vilka reaktioner den har utlöst. I denna sekvens utvecklar eleverna sina föreställningsvärldar genom att jämföra och utforska varandras syskonrelationer.

Romanens ”mening”

Samtalet i den tredje gruppen med Albin, Clara, Erik, Hanna och Karin handlar inledningsvis om Holdens depression, men efter ett tag dyker funderingar upp kring frågan om romanen har en djupare mening. Karin tycker att Holden bara diskuterar vardagliga obetydligheter och hon är osäker på om hon har ”missat något” i romanen. Albin menar att det ”ligger ändå lite djupare grejer i det”, men när Karin inte tar hans invändning på allvar tystnar Albin efter repliken: ”Då ska jag vara tyst här”, och samtalet fortsätter mellan de övriga. Clara tror att ”den djupa meningen” går att finna i Holdens föreställningar om barn. De går sedan över till att tala om bokens titel och dess ”mening”.

Clara: [...] Så jag tror att han såg barnen som något hopp och dom vuxna som hade alla fel.

Karin: Ja.

Clara: För han sa ju det, att det var hans uppgift. Han ville ju rädda barn. Han var den som skulle stå vid stupet.

[...]

Karin: [...] Men sen, det här med ankorna. Det tyckte faktiskt jag var rätt häftigt, att det följde med i hela boken. Ja, vart tar ankorna vägen på vintern?

Hanna: Ja?

Clara: Ja, jag vet inte. Det är nog meningen att man ska se något djupare på det där, men ...

Erik [avbryter]: Men, sen alla taxichaufförerna som pratar med han [ohörbart].

Karin: Ja.

Clara: Ja, det var nog meningen med boken, att man skulle tänka speciellt mycket. Till exempel, det var ju den dikten: My buddy, catcher coming in the rye. Det betyder *Räddaren i nöden*. Det var liksom det som var grejen.

Karin [avbryter]: Aha! Jag fattade inte det.

Clara: Boken heter det på engelska. Det är liksom det man ska komma på.

Karin: Jaha, okej.

Clara: Så om man bara hade läst den och sktit i det och inte kommit på det. Så det var därför man ska tänka på det när man läser den en gång till. Det är då man ska fatta det. Men det fattade inte jag.⁹⁴

Romanen handlar om något läsaren måste reflektera över men eleverna kanske borde ha läst boken en gång till för att förstå den djupare meningen, tror Clara. Albin har en uppfattning om romanens undertext men han avbryts av Karin vilket får honom att hålla tyst resten av samtalet. När Appleyard (1991) ger sin definition av ”den tänkande läsaren”, skriver han att ett mer utvecklat tänkande blir synligt, när ”adolescents talk about the ’meaning’ of a story” (111). Ofta talar unga läsare om textens budskap eller författarens mer eller mindre uttalade avsikt med texten: ”The usual way of putting this is in terms of an image of depth; the deeper meaning is somehow waiting below the surface to be discovered” (ibid.). Det är härifrån den unge läsaren i bästa fall kan ta steget till att bli ”den tolkande läsaren”, menar Appleyard: ”Adolescents interpret, but they do not have the theory of interpretation. They debate about interpretations, but the point at issue is which one is the right one. The answer I assumed to be a fact of the text, put there by the author” (112). Detta är vad eleverna försöker göra i grupp 3. Sørensen (2001:204) skriver att hon håller med Appleyard när han hävdar att elevers förmåga att ”läsa mellan raderna” hänger samman med hur de uppmärksammar betydelse i texten som är tolkningskrävande. Gör de inga sådana observationer förblir texten ett osynligt medium. Karin har uppmärksammat Holdens undran över vart ankorna tar vägen på vintern. Det är en fråga som återkommer på fyra ställen i romanen.⁹⁵ Rabinowitz (1987) betonar att författare genom upprepningar, metaforer och liknelser, ibland på ett subtilt sätt, kan förstärka en detalj för att understryka att något i texten är viktigt. Samma sak gäller titeln som eleverna ju också försöker tolka.

Om lärare

I samtalen (och läsloggarna) diskuterar eleverna skolan, lärare och kunskap, relationer till föräldrar, syskon och vänner. Ämnen som angår dem och som väcker deras engagemang. I grupp 4 handlar samtalet mellan

⁹⁴ *Gruppsamtal 3 B* I:1-3.

⁹⁵ Frågan om ankorna förekommer på s. 16, s. 61, s. 80f. och s. 148 (Salinger 1987).

Eva, Frida, Lisa, Mikael och Olof bland annat om Holdens relation till lärarna Mr Spencer och Mr Antolini. Även om Holden av Frida uppfattas som "irriterande" och av Eva som "lat", så anser eleverna honom ändå vara både intelligent och begåvad, något som även lärarna har insett.

Eva: Jag tyckte hans lärare [Spencer] var dösnäll mot honom. För han som kallade in honom innan han lämnade skolan, han ville ju inte underkänna honom.

Olof: [ohörbart] Han verkade ju begåvad och intelligent, men han fick nog inte alls ... precis som han inte såg det som väsentligt alls att gå i skolan.

Mikael: Men det var nog för att hans lillebror [ohörbart] i skolan, och sen så

...

Olof: Ja.

Eva: Mm.

Olof: Ja, det var precis som om han såg sig själv som familjens svarta får. Alla andra var så bra men han var helt misslyckad.⁹⁶

Här konstaterar gruppen att man inte får veta så mycket om föräldrarnas roll i det hela. Lisa tycker synd om Holden för att han verkar ensam men Eva menar att han förefaller på samma gång vara ensam och väldigt orädd. Han tar exempelvis kontakt med helt okända människor. Mikael kommer att tänka på Mr Antolini, och Olof och Eva uttrycker att hela situationen hemma hos läraren är märklig.

Olof: Men han verkade ändå som om han visste vad hans problem var. Det var en väldigt märklig situation.

Mikael: Han sa att han var intelligent.

Olof: Ja, han sa ju en gång att livet är sprit, sex och [ohörbart]. Det sa han ju att det var.

Mikael: Ja, det var nog tur att han hade sin syrra, annars hade han nog inte vetat var han hade varit ändå.

Eva: Nä, men det var ju [avbryts]

Mikael: Då hade han nog kommit ner i skiten ordentligt.

Eva: Men det var ju [avbryts av någon]. Nä, men jag tyckte det var konstigt egentligen att han hade ett sånt förhållande med sin lärare så att han bara gick hem till honom [flickorna instämmer]. Jag menar, det har ju jag aldrig haft med någon lärare jag har haft, så att man bara kan dyka upp hemma hos dom.

Lisa [ohörbart]

Olof: Nä, det här, det verkar som han var den ende som var vettig att prata

⁹⁶ *Gruppsamtal 4 B I:2-3.*

med.⁹⁷

Det är uppenbart att scenen hemma hos läraren förbryllar eleverna men de gör inga försök att analysera situationen, förutom Olofs konstaterande att Antolini är den ende som förstår Holdens problem. Att elever umgås med lärare utanför skolan verkar, åtminstone för dessa elever, vara i det närmaste otänkbart.

Vem är ”räddaren”?

Även i grupp 5 diskuteras Holdens förhållande till barn och vuxna. Här ger eleverna Emma, Felix, Gustav, Simon och Sara en mer nyanserad bild av Holden än föregående grupp. Inledningsvis konstaterar de att han saknar kärlek från föräldrarna som verkar vara ”såna riktiga snobbar” men att han älskar sina syskon och små barn. Sedan fortsätter samtalen att handla om vilka egenskaper Holden värdesätter hos andra personer i romanen, och följande sekvens avslutas med att de diskuterar vem som är ”räddaren i nöden”.

Gustav: Han verkar ha sympati för såna som ja, dom nunnorna precis som... Han tycker bra om personer som ...

Emma [fyller i]: ...gör något bra.

Gustav: Ja, alltså som inte jobbar för egen räkning.

Simon: Ja, just det, för hans syrra sa någonting om att han skulle komma på någonting som var bra för världen, eller någonting ...

Emma: Livet.

Simon: Livet eller sånt där och då kom han bara att tänka på, ja sen kom han bara att tänka på nunnorna, såna grejer som [ohörbart]

Felix: Ja, det här med svårigheter, så tror jag, så tyckte jag det var väldigt konstigt, att han kritiserade allt och alla, men Salinger visade inte i boken, att han fick någon kritik över huvud taget. Och det tyckte jag var lite skeptiskt. Att han bara sa typ så: ”Håll käften” till dom så allvarligt. Och sen den här titeln *Räddaren i nöden*, men jag tror att det är Phoebe, hans syster, som är ”räddaren i nöden”. Han sticker ju aldrig hem, men den enda han kan snacka med riktigt är hon, eftersom hans bror är iväg.

Emma: Han dricker också väldigt mycket alltid, och så vill han alltid prata med någon och försöka få bjuda på någon drink. Så jag tror också det sättet, att det kan vara ”räddaren i nöden”, för han försöker få någon att prata med. Det kan det vara.

Gustav: Ja, det är nog han själv alltså. Det var ju en sån grej i boken, när han drömde sig tillbaka till något j-a rågfält, och en massa barn som lekte där.

⁹⁷ *Gruppsamtal 4 B I:3.*

Emma: Mm.

Gustav: Och så räddade han dom från en kant där, ett stup vid rågfältet, från att trilla ner och så fångade han upp dom. Och så såg han sig själv som en sån hjälte eller ”räddaren i nöden”.

Felix: Men jag tror han behöver bli räddad också.

Emma: Ja.⁹⁸

I samtalet om vem som är ”räddaren” i romanen är eleverna i denna grupp öppna för att pröva olika möjligheter. De har uppenbarligen funderat över titeln. Det kan verka som om de bygger upp motstridiga föreställningsvärldar, men jag tolkar det som att de uppfattat att romanen är mångfasetterad och att det därför kan finnas flera potentiella räddare.

Clinton Trowbridge (1990:74) skriver i en analys av romanen att läraren Antolini, brodern Allie och systemen Phoebe kan betraktas som räddarfigurer, och Vera Panova (1990:63) ställer i sin analys frågan: ”He wants to save the children from falling off the cliff, but is he himself being saved?”. Eleverna diskuterar liknande tolkningar. Felix säger att Holden själv behöver bli räddad. Emma har en mer ovanlig förklaring när hon menar att alla som är beredda att prata med Holden kan betraktas som presumtiva ”räddare i nöden”. Eleverna i gruppen utforskar ”nya horisonter av möjligheter” genom att ta del av varandras tolkningar (Langer 2005:73f.).

Det visar sig när jag talar med elever i klassen om deras läsning efter avslutat arbete med romanen att den diskuterats utanför klassrummet. Felix berättar att han och Jens brukar arbeta tillsammans med skoluppgifter, vilket de också gjorde med *Räddaren i nöden*. Ett samtalsämne gällde just frågan om vem som var ”räddaren”.

BB: Men diskuterade ni den här boken också?

Felix: Jo, det gjorde vi. Väldigt mycket faktiskt.

BB: Jaha, innan gruppsamtalet?

Felix: Ja, det gjorde vi. Otroligt mycket till och med. Vi satt på stadsbiblioteket i fyra, fem timmar och jag gjorde min läslogg.

BB: Kan du förklara vad det var som var så intressant? Ni tyckte inte om den, men ändå var den intressant.

Felix: Vi hittade såna saker i boken hela tiden och ”Ja, det har jag tänkt på mycket”, och vem som var ”räddaren i nöden”.⁹⁹

⁹⁸ *Gruppsamtal 5 B I:2.*

⁹⁹ *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 23.

Avslutande reflektion

I detta kapitel redovisar och diskuterar jag hur eleverna i SPE skapar mening och förståelse när de läser, skriver och diskuterar *Räddaren i nöden*. I läsloggarna och samtalen formulerar de sina upplevelser och vilka föreställningsvärldar som skapats under läsprocessen. Men föreställningarna har kanske redan förändrats när läsaren distanserar sig från dem för att skriva ner dem eller tala om dem. I praktiken har det varit omöjligt att komma åt de ”ursprungliga” föreställningsvärldar som skapas i läsögonblicket. Olofs, Simons, Lisas Annas yttringar så som de manifesteras i läsloggarna kan ändå ge en uppfattning om vad eleverna tar med sig in i läsningen och hur de skapar mening i läsprocessen. Olof håller sig genomgående nära texten och drar in mycket få personliga erfarenheter. Lisa, Simon och Anna gör flera erfarenhetskopplingar och konstruerar även föreställningsvärldar kring läsningens rent konkreta skolkontext. Eleverna tycks ofta fastna för och kommentera samma händelser och företeelser i texten, vilket kan tolkas som tecken på att de ingår i en sociokulturell tolkningsgemenskap, men samtidigt får de olika associationer och tankar till dessa händelser vilket bekräftar att varje individ skapar sina speciella föreställningsvärldar.

I samtalen utvecklar, jämför och prövar eleverna sina föreställningar. Även här drar de in självupplevda insikter och erfarenheter. I grupp 1 jämförs 1950-talets New York med 2000-talets Sverige, i grupp 2 diskuteras och bedöms syskonrelationer och i grupp 4 ges synpunkter på förhållandet lärare-elever. I grupp 3 funderar eleverna över romanens djupare mening och i grupp 5 utbyter eleverna åsikter om vem som är ”räddaren i nöden”. Det är tydligt att det finns signaler i texten som eleverna har uppmärksammat och som de försöker tolka. Titeln på en roman är enligt Rabinowitz ofta en sådan tydlig signal till läsaren att det finns något viktigt som ska tydas. Man kan naturligtvis också spekulera i om det är en typisk skolkonvention att diskutera texters underliggande mening som eleverna gör här. Kanske är det en uppfattning som de har införlivat genom flera år av litteraturläsning i svenskundervisningen. Texter som läses i skolan förutsätts antagligen ha ett annat syfte än texter som läses på fritiden och att leta efter mer eller mindre dolda budskap ingår ofta i

arbetet med litterära texter.¹⁰⁰ Men man kan också tolka det som att det i tonåren finns ett genuint behov hos eleverna att söka och finna den djupare mening som de är övertygade om att författaren har velat förmedla med sin text. Langer (2005:77) anser vissa företeelser vara grundläggande för det ”eftertänksamma ’föreställningsbyggande’ klassrummet”, nämligen ”övertygelsen att litteratur provocerar tänkandet” och ”att elever är kompetenta tänkande individer” (ibid). Något som jag finner stämmer väl in på de exempel jag återgett ur elevernas läsloggar och boksamtal i detta avsnitt.

Räddaren i nöden var en roman som eleverna tog till sig med förvåning snarare än med entusiasm. Enskilda samtal som jag hade med 18 elever i klassen om deras läsning och läsloggsskrivandet efter avslutat arbete med texten visar att många uppfattade romanen som ”mycket annorlunda”, eftersom det inte ”hände särskilt mycket”. När spänningssinnehållet saknades bedömdes den av en del som ”tråkig”. Flera tyckte att Holden var alldeles för negativ mot allt och alla och de reagerade mot att han inte ”tog tag i sitt liv”. De hade därför svårt att känna igen sig i Holden och hans situation. Jag har i detta avseende inte funnit några könsskillnader i elevernas uppfattning. Ett par elever kunde identifiera sig med honom. En elev hade själv periodvis varit deprimerad och känt samma ensamhet som Holden. Andra menade att romanen var lätt att komma in i och gick snabbt att läsa. Någon tyckte att den var ”underhållande” och att ”hans personlighet var intressant”.

Det som många fann intressantast var gruppsamtalen. Eleverna var nyfikna på att få höra vad de andra i klassen tyckte om boken. Och det visade sig att åsikterna ofta gick isär. En pojke uttrycker det så här: ”Man märker när man diskuterar med andra människor att dom har helt olika uppfattning om boken än man själv och att dom har helt annan syn på allting. Jag tycker det är så märkligt, om man läser samma bok liksom.”¹⁰¹ En flicka svarar på min fråga om gruppsamtalets betydelse: ”Jag reagerade faktiskt för vi hade väldigt många olika åsikter.”¹⁰² En annan flicka menar att det var en bok som ”behövde diskuteras”. Dessa elevers

¹⁰⁰ Jag ställer själv en sådan fråga till eleverna i samband med läsningen av *Främlingen*. Se kap. 6.

¹⁰¹ *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 7.

¹⁰² *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 30.

kommentarer om samtalen visar att det finns en kunskapspotential i erfarenhetsutbytet med andra läsare när olika läsningar lyfts fram och läsoplevelsen fördjupas (Probst 1992). Romanen tenderar att bli betraktad som mer intressant i och efter grupp- och halvklassamtalen.

5 Elevernas läsning av *Musselstranden*

Tidigt på höstterminen i åk 3 presenterade jag för SPe ett antal romaner skrivna av kvinnor och med unga kvinnliga huvudpersoner. Eleverna fick några alternativa böcker att välja mellan.¹⁰³ Detta var den tredje roman eleverna läste på B-kursen efter *Räddaren i nöden* och en roman som de fritt hade fått välja. Många av de texter och romaner som eleverna fick arbeta med under de två svenskkurserna handlade om unga människors väg in i vuxenlivet. Flera elever hade nämligen uttryckt att de ville läsa, skriva och samtala om ämnen som berörde dem själva och deras liv. När jag exempelvis pratar med Olof om läsningen i åk 2 och vilka ämnen som kan vara intressanta att läsa om uttrycker han den åsikten: ”I A-kursen hade vi om unga människor och det tyckte jag väldigt mycket om. [...] Det tyckte jag var intressant. Ja, än en gång, se likheter med sig själv kanske. Och även olikheter och så...”.¹⁰⁴

Den roman som de flesta i klassen, 21 elever, fastnade för var *Musselstranden* av Marie Hermanson.¹⁰⁵ I uppgiften ingick att skriva en helt fri läslogg och därefter diskutera romanen och läsningen i liten grupp. 18 elever lämnade in en läslogg. Samtalet efter läsningen av *Räddaren i nöden* fördes av eleverna i små grupper utan lärare. Denna gång deltog jag i samtalet. I detta kapitel redovisar jag hur läsningen och samtalet om romanen utföll.

¹⁰³ Romanerna var Majgull Axelsson (1997), *Aprilhäxan*, Judy Blume (2000), *Sommarsystrar*, Marie Hermanson (1998 och 2004), *Musselstranden*, Elsie Johansson (1996), *Glasfågeln*, Två flickor, Karin och Elin, bad att få läsa *Jane Eyre* av Charlotte Brontë (1999).

¹⁰⁴ Olof *intervju 1*: åk 2:3.

¹⁰⁵ Citat ur romanen är hämtade ur pocketupplagan 2004.

Jag ger först en längre redogörelse för romanens innehåll, eftersom jag tror att det underlättar för läsaren att förstå de föreställningsvärldar som eleverna bygger upp i sina läsloggar och i gruppsamtalen.

Handlingen i Musselstranden

Ulrika står på tå och kikar in genom sommarstugans fönster. Allt är i minsta detalj som hon mindes det. Det hemtrevliga vardagsrummet med sina randiga soffor, sjömanskistan, den vita gungstolen, jugendlampan, vägghyllan som löpte runt hela rummet fylld av småsaker ... Det var som att se rakt in i det förflutna och i ett slag kommer allt tillbaka till henne; grannfamiljen som var så lätt att förälska sig i, deras dotter som var hennes första riktiga vän.

Fylld av minnen tar Ulrika sina två pojkar med sig och går för att visa dem barndomens magiska plats – musselstranden. Blå och pärlemoskimrande skärvor krasar under deras fötter.

Här vilar hemligheter, livets ljuvlighet och farlighet har stämt möte.

Men Ulrika vet inte om det.

Inte förrän pojkarna gör ett skrämmande fynd (Baksidestexten).

Denna beskrivning av romanens innehåll i baksidestexten är naturligtvis gjord för att locka läsaren, men vad ger den för en bild av handling och genre? Romanen handlar mycket riktigt om Ulrika, en nyskild 35-årig kvinna och etnolog som forskar i bergtagningsmyter. Hon har tagit med sig sina två söner till den bohusländska skärgården, där hon tillbringade sin barndoms somrar. Under promenaden ner till musselstranden passerar de grannfamiljen Gattmans hus och minnena återuppväcks. En stor del av romanen handlar om hur Ulrika i första person ger sina återblickar på vad som hände under 1960- och 70-talets sommarlov när hon tillbringade mer tid i grannfamiljens stora hus än hos föräldrarna i den egna sommarstugan. I fokus står vänskapen med den jämnåriga Anne-Marie, som utsätts för en beundran, som närmast kan liknas vid en förälskelse. I bakgrunden finns också Anne-Maries syskon Jens och Eva. Den frihet Ulrika upplever hos Ann-Maries familj kan delvis kopplas till föräldrarnas livsinställning som vänsterradikala och fria yrkesutövare. I Ulrikas ögon är familjen Gattman den fulländade familjen, framgångsrik, med vackra, begåvade barn och ett kulturarv från farföräldrarna att förvalta.

Under en reportageresa i Indien i slutet av 60-talet adopterar paret Gattman ett fjärde barn, Maja, en handling som kommer att förändra familjens liv. Maja förblir nämligen en främmande fågel; hon lär sig aldrig

tala och hon drar sig undan alla familjens ömhetsbetygelser. Däremot besitter hon andra förmågor som förvånar; hon har ett fenomenalt minne och en utvecklad teckningstalang, som hon ibland använder för att kommunicera med hjälp av ett slags bildspråk.

Sommaren 1972 får syskonen tillsammans med Ulrika och ett gäng ungdomar tillåtelse att fira midsommarafton utan de vuxna ute på en ö. Anne-Marie ska ta ansvaret för den treåriga Maja. När de vaknar i sina tält nästa morgon är flickan försvunnen och återfinns inte förrän sex veckor senare, välbehållen och utan yttre tecken på att ha lidit någon nöd. Det är under Majas frånvaro som förändringen hos familjen Gattman börjar, så som Ulrika uppfattar den. Bilden av den lyckliga familjen krackelerar. Oron har fått familjemedlemmarna att glida ifrån varandra och deras ångest uttrycks på olika sätt. Att något har förändrats blir ännu tydligare efter Majas återkomst. Flickan drar sig undan alltmer och *"hennes oföränderlighet, denna nästan kusliga oförstörbarhet, vilade som en glaskupa kring henne och osynligt men obevekligt avskiljde henne från den övriga familjen"* (Hermanson 2004:157). Detta blir Ulrikas sista sommar hos Gattmans. Hennes föräldrar har sålt sin sommarstuga och till hösten börjar hon på gymnasiet i Göteborg. Vi får veta att hon äntligen trivs i skolan, får ny kunskap och nya kamrater.

När vi åter möter Ulrika är vi tillbaka i nutid och hon har beslutat sig för att åka ut till Gattmans hus en andra gång utan sina två pojkar. Dit kommer också Anne-Maries bror Jens, som först inte känner igen henne. Hon berättar om sina studier, sin doktorsavhandling och sin skilsmässa. Han berättar vad som hänt familjen Gattman. Föräldrarna skildes kort efter Majas återkomst. Fadern slutade sitt liv som alkoholiserad uteliggare och avled på 80-talet. Modern gick efter en mental kris i kloster och blev katolsk nunna. Anne-Marie flyttade tidigt till USA, där hon i flera äktenskap fick ett antal barn. Maja hamnade så småningom på ett gruppboende för autistiska vuxna. Själv arbetar Jens med reklam och fritt författande. Han är gift och bor i Stockholm. Mötet blir inte enbart en redogörelse för minnen och upplevelser utan också ett erotiskt laddat återseende.

Så långt kan man läsa romanen som en berättelse kronologiskt skildrad genom Ulrikas ögon, och för att underlätta för läsaren har hennes berättelse fått "Ulrika" som kapitelrubriker. Men romanens första korta kapitel på cirka en sida har rubriken "Kristina", vilket kan förvilla läsaren

när följande långa kapitel plötsligt handlar om Ulrika. I ”Kristinas” kapitel får vi följa en annan berättelse, en parallell text, skildrad i tredje person, som interfolieras med Ulrikas. Läsaren får veta att Kristina är ung studiebegåvad kvinna som hoppar av sina universitetsstudier i konsthistoria och börjar arbeta som städare på ett sjukhus. Efter två år slutar hon plötsligt att gå till jobbet; något har hänt henne. Hon blir alltmer folkskygg, och att träffa människor och se dem i ögonen känns till slut outhärdligt. I en nyöppnad affär med exotiska och udda ting får hon en dag syn på en rad djurmasker som hänger på väggen. Hon provar och köper några rovdjursmasker och när hon bestämmer sig för att bära någon av dem försvinner hennes tidigare rädsla. Hennes djurliknande uppförande leder slutligen till att hon läggs in på ett mentalsjukhus. När hon skrivs ut igen ber hon att få bo för sig själv ute på landet. Hon får hyra en primitiv stuga på en ö i skärgården och i naturen med sin kajak upplever hon äntligen en stark lycka. Hon samlar fynd från stränderna och med hjälp av material som hon köpt i stan börjar hon tillverka märkliga ting. Det är tydligt att hon har konstnärlig talang.

Läsaren förstår vid det här laget, och kanske redan tidigare, att det måste finnas ett samband mellan de två berättelserna, men det är inte Kristina och Ulrika som möts utan Kristina och Maja. Det är Kristina som under midsommarnatten tar flickan med sig till sin stuga. Där utvecklas en säregen och ordlös kommunikation dem emellan. I slutet av romanen knyts också det inledande ”skrämmande fyndet” som nämns i baksidestexten till Kristina. Det visar sig att fyndet som Ulrikas söner hittade i en grotta vid musselstranden är skelettet efter en kvinna, Kristina Lindäng, som försvunnit 24 år tidigare.

I detta avsnitt använder jag begreppet *social värld* för att förstå hur elever lever sig in i representerade världar och förbinder dem med sina egna självupplevda sociala världar. Romanens två parallella berättelser kan sägas beskriva två *sociala världar*, Ulrikas och Kristinas.

Romanens möjligheter

Probst (2004:60f.) skriver att läraren först och främst måste välja lämplig litteratur, *suitable literature*. Han anser att det är svåruppfyllt kriterium, eftersom en lärare aldrig kan tillfredsställa alla elevers individuella behov,

men han tycker inte heller att läraren ska väja för texter som kan provocera. Viktigt är att den litteratur som läses väcker tankar och frågor. *Musselstranden* och de övriga alternativa romanerna valdes, som tidigare nämnts, bland annat för att de är skrivna av kvinnliga författare och har unga kvinnliga huvudpersoner men också för att de berör teman som inbjuder till tankar och tolkande samtal.

Lars-Göran Malmgren diskuterar i *Den konstiga konsten* (1986) just textvalets möjligheter i undervisningssituationen. Han har gjort en sammanställning av några betingelser som han anser kan bidra till en personlig, öppen och tolkande läsning.

Centralt är enligt Malmgren möjligheten till *igenkänning* av egna och andras erfarenheter eller en koppling till en igenkännbar verklighet, dvs. vara en öppning mot en subjektiv förankring. Romanens framställning av tid, rum och situation i en delvis känd social värld kan underlätta för läsaren att göra erfarenhetsanknytningar. I *Musselstranden* finns denna möjlighet i Ulrikas barn- och tonårsupplevelser, det närliggande tidsperspektivet och i beskrivningen av svenska naturmiljöer.

En *tematisk* förväntning kan bidra till att det skapas mening och förståelse i läsningen, skriver Malmgren. Under kursens gång har klassen läst och diskuterat flera teman som kan knytas till innehållet i romanen. Som jag tidigare nämnt har många av texterna på både A- och B-kursen handlat om unga människor. Ett tema om barndom och familjerelationer har exempelvis ingått i litteraturläsningen på B-kursen. Texten berör teman som kärlek, vänskap, familj och skola, ämnen som i olika sammanhang diskuterats i klassen och som kanske underlättar för eleverna att leva sig in i läsningen.

Realistiska skildringar eller texter med dokumentär bakgrund tycks vara lättare för läsaren att ta till sig, enligt Malmgren (ibid.). Ulrikas berättelse har starka realistiska drag. Kristinas berättelse kan kanske uppfattas som både realistisk och udda. Men som Olof ovan påpekar vill läsaren spegla sig såväl i det likartade som i det olikartade.

Det finns fler möjligheter till öppningar i *gruppsamtal* än i helklassdiskussioner (109). *Musselstranden* diskuteras i grupper med 3-5 elever och med läraren. Malmgren menar att förutsättningen för mottaglighet dessutom är större om det finns en viss oenighet mellan eleverna i gruppen (ibid.).

Romanens berättarteknik

Som jag beskrivit ovan ges vissa signaler i romanen som ska hjälpa läsaren att orientera sig i texten. De tydligaste är kapitelrubrikerna i *Musselstranden*, som indikerar för läsaren vem som talar i texten. Några elever beskriver i läsloggen hur de inledningsvis klarat av att sätta sig in i romanens två parallellhandlingar. ”I början förstod jag inte om sambandet mellan Kristina och de övriga så därför tyckte jag det var helt mystiskt med två berättelser bredvid varandra i boken. Egentligen var det ju till och med tre berättelser”, skriver David.¹⁰⁶ Han uppfattar att romanen har tre handlingar, Ulrikas skildring av barndomen, Kristinas berättelse och en tredje som han definierar som ”nutid”, men han tycker att hopen i handlingen blir stora, speciellt när ”Ulrika plötsligt blev mycket äldre”.¹⁰⁷

Elevernas medvetna eller omedvetna kunskaper om vilka litterära konventioner som styr läsningen har också betydelse för hur läsningen utfaller. Rabinowitz (1987) skriver att brott i texten, *rules of rupture*, exempelvis stilväxlingar, förändring av tid eller att handlingen tar en ny inriktning, väcker läsarens uppmärksamhet under läsprocessen. Varje gång det sker förstår läsaren att det är något betydelsefullt. Marco är den enda av eleverna som skriver att han tappat tråden flera gånger under läsningen. Han har framför allt problem med berättarstrukturen. Det är först efter ca 150 sidor som han börjar få lite grepp om hur storyn hänger ihop. Svårigheten ligger i att ”olika tidsrum och historier blandas ihop” och han jämför med filmer där han menar att olika perspektiv ofta förekommer.¹⁰⁸ Han berättar i början av gruppsamtalet hur han uppfattat läsningen:

[...]

Marco: Min läsning var väldigt tråkig. Det var en väldigt ointressant bok.

Jag hade ... kunde inte komma in i boken speciellt bra. [...]

BB: Mm, jag såg det. Vad var det som var så tråkigt?

Marco: Alltså tidsskillnaderna. Hon skrev från olika, liksom en film är uppbyggd, fast en film är lättare att se på. Ena gången kom hon tillbaka och beskrev från en annan persons syn på det hela, alltså hon skiftade för myck-

¹⁰⁶ David *text B III:3*.

¹⁰⁷ David *text B III:2*.

¹⁰⁸ Marco *text B III:1*. I kapitel 8 återkommer jag till Marco och hans svårigheter att komma in i de böcker som lästes i skolan.

et.

BB: Mm, den var berättartekniskt svår att hänga med i?

Marco: Ja, den var svår att komma in från början, men alltså, man kastades in i en händelse med detsamma också.

[...]

Marco: Får jag tillägga en sak? Det var väldigt uttjatat.

BB: Uttjatat?

Marco: Ja, jag tycker hon kunde kortat ner på kapitlena.¹⁰⁹

Marcos medvetenhet om berättarkonventioner är hämtad från hans erfarenheter av filmer där perspektivbyten och tidsskiften går betydligt snabbare än i romanen. Det är tydligt att det är skillnad på att se en film och läsa en roman för Marco. Litteratur är ett långsamt medium och han vill snabbt komma in i handlingen, vilket går lättare när det handlar om bildmedier. Svårigheterna kan också ha att göra med genreförväntningar. Han skriver i läsloggen att han tror att boken är skriven för kvinnor.¹¹⁰ Det kan vara kapitelrubrikerna, de kvinnliga huvudkaraktärerna och berättarperspektivet som leder till att han läser romanen så, men även min presentation av romanerna som skrivna av kvinnliga författare kan ha bidragit till denna uppfattning.

Att läsprocessen har startat med specifika föreställningar om vad detta är för en roman redan före själva läsakten visar Niklas. Han skriver att "[d]et här var en mycket bättre bok än vad jag hade förväntat mig. Jag tyckte att den verkade vara lite för tjejig för mig men 'tji' fick jag."¹¹¹ Inledningsvis är Niklas, liksom flera i klassen, förbryllad över parallellberättelserna, men på "slutet blev man verkligen indragen på allvar i Kristinas berättelser", skriver han.¹¹² I samtalet berättar han lite mer:

Niklas: Ja, jag förväntade mig ju inte så mycket av den. Jag hörde ju att den skulle vara ganska så tjejig.

BB: Mm?

Niklas: Men min mamma sa att den var ganska bra så där. Jag tyckte det var ganska roligt att läsa om den där Kristina. Hon var ganska speciell och så där och se deras [ohörbart] med masker och så där. Hur det skulle arta sig för henne och sånt.

BB: Mm. Hade din mamma läst den då?

¹⁰⁹ *Gruppsamtal 3 B III:1.*

¹¹⁰ *Marco text B III:1.*

¹¹¹ *Niklas text B 111:1.*

¹¹² *Niklas text B III:1.*

Niklas: Mm. Hon sa att den var bra ...

BB [avbryter]: Men din mamma är ju en tjej! [skratt]

Niklas: Ja, precis. Ja, men den var helt okej.

BB: Det var den ja?

Niklas: Ja.

BB: Vad var det mest ... Alltså, var det Kristina du tyckte var mest intressant?

Niklas: Ja, det tyckte jag var mest, för det var så där lite annorlunda på något sätt.

BB: Mm?

Niklas: Den andra ... Den där Ulrika tyckte jag var lite vanlig berättelse om en människa, men Kristina var det lite speciellt med.¹¹³

Marcos och Niklas föreställningar om boken som en ”tjebok”, bekräftas i Marcos fall, men inte i Niklas. Det framkommer flera gånger i elevernas läsloggar och samtal, att böckerna som läses i skolan diskuteras utanför klassrummet. De föreställningar de har om texten redan innan de börjar läsa kan därför ha betydelse. Läsprocessen börjar alltså i realiteten före själva läsningen. Att Niklas mamma tyckte om *Musselstranden* förefaller ha inverkat på hans tidigare förutfattade mening om romanen. Niklas går in i läsningen med den ändrade förförståelsen att detta kan vara en bra bok, därför att hans mamma har sagt det, även om klasskamrater har definierat den som ”tjejig”.

De flesta eleverna tycks annars inte ha så stora problem med bokens komposition trots att läsaren kastas rakt in i olika sociala världar; många anser det tvärtom vara ett spännande sätt att skriva på. Maria ”älskar den här typen av böcker. [...] sådana som på något sätt flätas ihop. Att man själv är tvungen att tänka på allt som sagts tidigare i boken är viktigt för att läsningen ska bli intressant”.¹¹⁴ Olof förstår tidigt i läsningen att boken är upplagd som en parallellskildring. Han skriver:

Jag måste säga att jag nog aldrig varit med om en bok som har ryckt upp sig så, och där pusselbitarna en efter en har fallit på plats och berört en så starkt ju längre in i boken man kom, som denna. Den börjar med någon Kristina som framstår som en suspekt naturmänniska och vars liv man kommer rakt in i. Sedan ser jag namnet Ulrika mitt på en sida och förstår att det dels är ett nytt kapitel, dels att boken är upplagd som en parallellskildring. Och det är ett sätt som jag tycker om, i alla fall när jag sett det på film. Just det att två

¹¹³ *Gruppsamtal 3 B III:1-2.*

¹¹⁴ *Maria text B III:1.*

vägar korsas. Även om nu inte just Ulrika och Kristina möts utan Maja och Kristina?¹¹⁵

Elevernas erfarenhet av narrativa konventioner hämtas precis som i Marcos fall ofta från filmmediet. Detta diskuteras även i grupp 1 när jag ställer frågan om de är vana att läsa böcker med två handlingar:

Olof: Film har jag ...

Felix [samtidigt]: Film är det väldigt ofta [flickorna instämmer].

Olof: *Pulp fiction* till exempel när dom följer...

Anna [avbryter]: Jag tycker det är lite jobbigt...

Olof [fortsätter]: ...olika vägar.

Anna: Det tar liksom mycket längre tid innan man väl kommer in i den, när det är så.

BB: Gör det det även med film, menar du?

Anna: Ja, jag tycker det tar längre tid innan man fattar vad som egentligen händer.

Olof: Jag tycker, till en början vet man inte riktigt vad det är man läser, kanske när man hamnar rakt in i någons liv. Men när man sen förstår att det är två, man följer två olika, förstår man att dom ska mötas. Då blir det ...Då fortsätter man att läsa.

BB: Det är där spänningen ligger?

Olof: Ja.

Sandra: Har vi inte läst en bok innan som var så?

BB: Ja, man kan ju säga att den *Hjärtans fröjd*¹¹⁶ var lite så fast ...

Sandra [avbryter]: Ja, jag tänkte på den.

BB: Den var ju mer hans egna tillbakablickar. Det var ju inte att man följde två personers liv, men det var ju lite speciell komposition på den boken också.

Felix: Men jag tycker det är bra när man följer ... att man får historien från olika synpunkter eller in[fälls]vinklar så att säga, precis som i en film. I *Pulp fiction*, så är det olika perspektiv. Jag vet inte vilka av er som har sett *Blow*? Det är också jättypiskt att man får se ...

[...]

Felix: Och då får man se det. Först får man se det, jag tror det är en flickas perspektiv och sen hos två andra som är med handlingen och sen får man se... Jag tror det är, ja, vad som händer, hur den slutar. Ja, just det här att man får se det från olika vinklar.¹¹⁷

Olofs och Felix mediaerfarenheter verkar ha gjort dem väl förtrogna med filmers snabba klipp och tidshopp. De kan se det spännande i att

¹¹⁵ Olof *text B III*:1.

¹¹⁶ Per Nilsson (1992), *Hjärtans fröjd* som lästes på A-kursen.

¹¹⁷ *Gruppsamtal 1 B III*:2.

läsaren eller tittaren får ta del av karaktärernas liv genom parallella handlingar och perspektivbyten, och de gör omedelbara kopplingar till filmer, medan Anna tycker att sådana narrativa konventioner försvårar den inledande förståelsen, även när det gäller filmmediet.

Inlevelse i det kända

Barndomen

Igenkänningen underlättas av att händelserna i romanen utspelas i en svensk miljö som är välkänd för många elever. Olof har precis som Ulrika upplevt Bohuslän som liten när han fick följa med en kamrat till hans sommarställe, han minns hur de fångade krabbor på stranden och gick på upptäcktsfärder i den klippiga omgivningen. Det är barndomsminnen som alltid kommer att leva kvar menar han: ”Så på det sättet kan man ju se en slående likhet med framför allt Ulrika som levde ett konventionellt, civiliserat och idylliskt liv om somrarna på sitt sommarställe precis som jag gjorde, även om mina besök inte var så långvariga och så många som hennes”.¹¹⁸ Olof har heller inga problem med att leva sig in i Ulrika och hennes sociala värld. Han upplever det som intressant att ”följa henne vuxen som ung och den sentimentalitet som finns hos henne. Den kan jag känna igen från mitt eget liv, även om jag bara är arton år, och den är berörande på något ogripbart och känslomässigt sätt som är svårt att definiera”.¹¹⁹

Det är tydligt att miljö- och barndomsskildringen väcker minnen till liv hos några av eleverna. Hermansons poetiska skildring av en morgon vid havet finner Niklas harmonisk och fylld av glädje. Han kommer att tänka på en sommarmorgon i sin sommarstuga i gryningen med kvitterande fåglar och rosafärgad horisont. Erik får associationer till barndomen, att han som liten själv låg lutad mot någon vuxen, när han läser om hur de vuxna lyfter upp Maja och låter henne gå från famn till famn, men han tror inte att det bara har med egna upplevelser att göra utan att inlevelsen i texten är så stark att han kan se bilden framför sig ”hur de sitter i

¹¹⁸ Olof *text B III:1*.

¹¹⁹ Olof *text B III:3*.

rummet och vilken stämning som finns i rummet”.¹²⁰ Han tror att många kan se sådana bilder framför sig när de läser texten och han konstaterar att det ”är helt enkelt bra skrivet av Marie Hermanson”.¹²¹ Det är en estetisk inlevelse som eleverna senare uttrycker även i gruppsamtalet.

Det spännande i varje människas respons är de unika föreställningar och associationer som väcks till liv vid läsningen. De ger läraren glimtar ur elevernas liv, deras tankar och känslor. Hanna beskriver ett ställe i romanen där Ulrika berättar att hon tror att alla människor har ett speciellt förhållande till den person som för första gången pekat ut stjärnbilder på himlen för en. Det får Hanna att tänka på en liknande ”magisk” episod från sitt eget liv:

För aldrig någonsin kommer jag att glömma han som berättade varför månen var så gul just den kvällen och alla de berättelser som låg bakom stjärnbilderna vi såg just i det ögonblicket. Det var så magiskt. Inte för att det var någon romantik i luften, för det var det inte, utan just för att det var stjärnor och för att stjärnor är det vackraste som finns i hela världen. Stjärnor är våra drömmar, vårt hopp och det vi längtar efter. Att få höra detta från någon annan och få så vackra bilder utpekade framför ögonen på en är ren magi.¹²²

Skolan och relationer

Flickorna känner framför allt igen sig i Ulrikas relation till Ann-Marie. Att jämföra sig med andra flickor och ibland känna sig underlägsen de ”coolare” kamraterna ger associationer till situationer i grundskolan. Clara har känt av samma underlägsenhet som Ulrika när man på högsta-diet, i eller utanför klassrummet, pratade om något, som hon inte hade så mycket kunskap om, ”men det har förändrats, nu har jag åsikter om allt och bryr mig verkligen inte om den man pratar med är bättre i skolan”.¹²³ Samtidigt konstaterar hon att hon märker ”att det finns vissa som inte vågar eller vill säga sin åsikt”.¹²⁴

Lisa tycker synd om Ulrika som inte trivs med sina klasskamrater. Själv har hon haft tur med sin klass och hon har haft en bästa vän i

¹²⁰ Erik *text B III:2*.

¹²¹ Erik *text B III:2*.

¹²² Hanna *text B III:2*.

¹²³ Clara *text B III:2*.

¹²⁴ Clara *text B III:2*.

samma klass under hela grundskoletiden. Detta får Lisa att tänka på en svensklektion där vi diskuterade könsroller:

På en svensklektion för inte så länge sedan pratade vi om skillnader mellan män och kvinnor. En stor skillnad som kom upp var att killar ofta umgås i grupper om fem, sex stycken medan man nästan aldrig ser fem styckna tjejer komma gående på stan tillsammans. Tjejer går oftast bara tillsammans med en till två andra tjejer. Det kan bero på många saker men de främsta orsakerna är att killar helt enkelt har det lättare att umgås flera för de ställer inte så mycket krav på varandra. Jag tror att en av de främsta anledningar till att vi tjejer mer umgås tillsammans i mindre grupper är för vi finner varandra mer opålitliga. Man vill inte tala så öppet om man är fler för då är chansen stor att någon pratar det vidare. Från våran diskussion i klassen var det även någon som sa att vi tjejer pratar mer nedvärderande om varandra och det kan nog stämma när det gäller kärlek, killar och avundsjuka. Men ska jag vara helt ärlig så pratar jag och mina tjejkompisar inte illa om andra längre, vi slutade med det för längesen. Stör vi oss på någon eller något så pratar vi med personen istället. Det blir mycket lättare på det sättet.¹²⁵

I dessa reflektioner tar Clara och Lisa upp en problematik som rör flickors osäkerhet och ibland utsatta situation i konkurrensen med andra flickor om det så gäller skolprestationer, kärleksrelationer eller flickvänner. Ingen av pojkarna berör detta ämne i sina läsloggar.

Även Eva kan identifiera sig med Ulrika men hon noterar att Ulrikas situation förändras när hon börjar gymnasiet. Hon trivs med lärarna och kamraterna. Samma sak har Eva upplevt:

Känner igen mig väldigt mycket i Ulrika i detta kapitlet. När jag själv började gymnasiet var det som en befrielse. En nystart – en början på ett nytt liv. Jag mötte massor av människor som inte kände mig sedan innan, vilket gav mig möjligheten att måla upp en helt ny bild av mig själv. Jag har, precis som Ulrika, lärt känna fler människor och fått fler kompisar än någonsin. Gymnasiet var verkligen något som gav – inte bara mig – en chans att börja om på nytt. Detta ser jag fram emot att få göra igen, när jag efter gymnasiet ska flytta till Frankrike.¹²⁶

I Evas fall har läsningen väckt tankar om hennes eget identitetssökande. Här uttrycks glädjen över att få visa en annan bild av sig själv, att männi-

¹²⁵ Lisa *text B III:4*.

¹²⁶ Eva *text B III:2*. Detta bekräftar Eva även i *gruppsamtal 5 B III:4*.

skan kan förändras i nya sociala sammanhang och kanske ”få börja om på nytt”.

Erfarenheter som liknar Claras, Lisas och Evas uttrycks av flera flickor i Anders Garpelins studie *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering* (2003:258ff.). Studien handlar om hur eleverna i två klasser upplever övergången, eller *transitionen*, som Garpelin kallar den, från ett stadium till ett annat och hur olika kamratgrupper konkurrerar med varandra om utrymmet i klassrummet under klassbildningsprocessen. För många flickor innebar övergången till gymnasiet en möjlighet till en ny start i en skolform där de kunde utvecklas och bygga upp sitt självförtroende. Det handlade också om en mognadsprocess, vilket Garpelins studie visar. Många flickor uppnådde exempelvis bättre studieresultat i gymnasiet än i grundskolan, vilket i sin tur påverkade deras självuppfattning. En flicka formulerar tankar som liknar Evas: ”att man var helt själv och ingen visste hur man var, och det var ingen som kunde säga nånting om en” (258). Garpelin skriver att övergången till gymnasiet ”innebär att förutsättningarna för inte bara studierna utan lika mycket ens sociala liv kan komma att ändras radikalt” (259).

Det är en växelverkan mellan romanens representerade sociala världar och elevernas egna sociala världar som verbaliseras i läsloggarna. Minnesbilder och associationer väcks till liv. Langer (2005:34) skriver att ”lärdomar från litteraturen kan vara en värdefull aspekt av vår erfarenhet”, eftersom de hjälper läsaren att ta handlingar till omprövning och föreställa sig ”andra värderingar, övertygelser och känslor”.

Familjen

Skildringen av familjen Gattman och framför allt Majas försvinnande och relationen mellan henne och familjen ger upphov till funderingar. Eleverna kan leva sig in i hur det känns att bli av med ett barn. ”Vid ett sådant tillfälle är det som hela kroppen blir till is. Ens ögon blir helt tomma utav ångest. Man vet inte var man ska ta vägen”, skriver Mikael.¹²⁷ David tycker att avsnittet med Majas försvinnande är det mest spännande i romanen men samtidigt intar han en klart moralistisk ståndpunkt: ”Hur kan man skicka iväg en så liten flicka på fest som de vet

¹²⁷ Mikael *text B III*:1.

kommer att innehålla sprit och många berusade ungdomar?” Han uppfattar det som oansvarigt av föräldrarna och även av syskonen: ”Jag fattar inte hur man kan strunta i sin lillasyster.”¹²⁸ Lisa får ofta ta ansvar för sin lillasyster, men hon minns fortfarande känslan när systemen plötsligt var försvunnen under en resa i Frankrike och lättningen när familjen hittade henne.¹²⁹

Många elever kan således sätta sig in i familjemedlemmarnas känslor efter Majas försvinnande, men elevernas lösning är att i en familj måste man kunna prata med varandra, även om svåra saker. Hur man hanterar sorgen i familjen får Clara att analysera situationen:

Man är aldrig förberedd på att något så tragiskt kan hända i ens familj och vissa flyr från verkligheten, medan andra tar itu med det direkt. Man kunde se, på sättet som de alla hanterade sorgen, att Gattmans inte var så sammansvetsade som Ulrika ville tro. Alla gled ifrån varandra och kommunikationen dog. Alla hade sitt sätt att bearbeta sorgen, vissa väldigt destruktivt medan andra läste in sig själva eller försvann från huset så de slapp träffa de andra. På så sätt trodde de att de slapp den ständiga påminnelsen om Majas försvinnande. Åke [pappan] hade stora problem att hantera motgångar och han ”löste” det med att döva smärtan med sprit. [...] Jag hade inte klarat av att se min pappa i sånt skick. Jag hade gjort allt jag kunnat för att hjälpa honom. [...] För att kunna leva vidare efter en tragedi, måste man kunna prata med varandra och ta itu med det tillsammans.¹³⁰

Clara gör också reflektioner kring Ulrikas beundran för familjen Gattman. Hon tror att ”alla någon gång har sett sig i en annan familj, antingen en kompis familj, familj på TV eller att man hittar en i sin fantasi. Vissa kanske vill vara i en familj med mer kärlek, öppenhet, pengar, stor syskonskara m.m.” Clara menar att Ulrika framställer och förskönar familjen Gattman, men den perfekta familjen finns inte. Det grundläggande är ”ett stabilt hem”. Sedan ”beror det nog på hur man växt upp och hur man formats som människa, som avgör vad man har för kriterier som definierar den ’perfekta familjen’.”¹³¹

Ibland kan dock igenkänningen bli så stark att den leder till en selektiv läsning. För Fridas del handlar det om en sådan stark inlevelse i Ulri-

¹²⁸ David *text B III:1-2*.

¹²⁹ Lisa *text B III:5*.

¹³⁰ Clara *text B III:3*.

¹³¹ Clara *text B III:3-4*.

kas skildring att hon upplever berättelsen om Kristina som seg, ointressant och annorlunda upplagd än berättelsen om Ulrika. Hon störs av den parallella berättelsen om Kristina:

Jag tycker det var jobbigt att hänga med i berättelsen om Kristina. Jag fick aldrig riktigt grepp om den historien. Jag var så djupt inne i berättelsen om Ulrika (som du kanske märker av det jag tagit upp). Det störde mig nästan när man kom bort från den berättelsen. [...] det irriterade mig att historien blev avbruten exempelvis ¹³²

Även Ida uttrycker att hon är mer ”inne i boken” när hon läser Ulrikas berättelse, men hon ser en estetisk dimension i Kristinas berättelse som tilltalar henne: ”Det var ”ett finare språk” och ”all denna naturbeskrivning föll jag för, för man kunde riktigt föreställa sig det framför sig, känna daggen och dess fuktiga känsla”.¹³³

Lars-Göran Malmgren (1986:113 ff.) redogör för två olika typer av identifikation vid läsning som upplevelse, dels *projektiv identifikation* som innebär en inlevelse i likhet och dels *introjektiv identifikation* som innebär en inlevelse i olikhet. Begreppen är hämtade från Bo Möhl och May Schacks *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi* (1981). Såväl projektion som introjektion kan fungera som skydd mot dissonanser eller öppningar mot nya erfarenheter. Jag ser de flesta exemplen ovan som projektion i kända sociala världar, som får eleverna att öppna sig och fundera över och diskutera direkta eller indirekta problem eller erfarenheter de själv har upplevt, men i Fridas fall leder det dessutom till att hon samtidigt skyddar sig mot en annan social värld som hon inte förstår eller vill fördjupa sig i.

Att jämföra samband och förändring

Även i samtalen kommer frågan om igenkänning upp. I gruppsamtal 1 ställer jag frågan hur eleverna tycker att Marie Hermanson har lyckats med sin skildring:

Felix: Jag tycker hon var bra. Hon fick en att känna igen sig.

BB: Mm, vad var det du kände igen dig i?

Felix: Ja, det var framför allt det här lite tonårsaktiga, som Ulrika upplevde.

¹³² Frida *text B III:2*.

¹³³ Ida *text B III:1*.

Sen tycker jag det är lite roligt när vi har läst – det ser jag i allting vi gör nu så – vi läser ju psykologi.

BB: Mm?

Felix: Just hur personerna tänker, ja, psykologiskt. Vad som kan ligga bakom.

BB: När ni kommer in på det lite grand i psykologin?

Felix: Jag gör det gärna nu.

[Flera pratar samtidigt]

Anna: Ja, det tänker man ofta.

Sandra: Faktiskt så gör man det.

Olof: Saker blir mer och mer samlade ju längre den här utbildningen man går, på något sätt.

BB: Det är ju det som är meningen.

Olof: Ja, man har ju hört det. Man har ju vetat att ”när ni nu har [ohörbart] så kommer ni att förstå att sambandet finns”.

BB: Bitarna faller på plats?

Olof: Ja, precis och det börjar ju göra sig tydligt nu.¹³⁴

I programpresentationen för samhällsvetenskapsprogrammet betonas helhetsperspektivet och förmågan att se samband mellan utbildningens olika ämnen (GyVux 1994:16:9f.) och i *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94* understryks det: ”Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband”(9). Det verkar som om eleverna i slutet av gymnasiestudierna nu börjar se att mycket hänger ihop även om någon samplanering mellan olika ämnen inte förekommit i detta fall.

Lite längre fram i gruppsamtal 1 diskuterar eleverna Majas och Kristinas relation och Kristinas sjukdom och de gör återigen referenser till psykologin:

Olof: Och att dom fann ... att dom hade något utbyte av varandra och som dom inte hade med någon annan.

Anna: Dom pratade liksom tyst med grejer i stället för ...

Olof [avbryter]: Dom hade någon relation till naturen som jag aldrig kunde greppa riktigt. Förstod ju att ... Men jag visste inte om det var någon sorts störning eller något övernaturligt eller vad det var. För dom levde ju i en helt annan värld. Men just det ...

Felix [avbryter]: Men det tycker jag också ...

Olof [fortsätter]: ...var gemensamt för dom två.

Felix: Det tyckte jag också var rätt roligt för jag såg inte Maja ju som störd riktigt. Men det gjorde jag däremot med Kristina.

Olof [instämmande]: Ja, ja.

Felix: Men ändå så fann dom en väldigt bra relation. Ja, det tyckte jag också

¹³⁴ *Gruppsamtal 1 B III:2-3.*

var [ohörbart].

BB: Mm, dom var besläktade själar på något sätt.

Flera [instämmer]: Ja

Anna: Jag tyckte det var rätt roligt att hon tog liksom saker som dom tyckte skrek på hjälp eller vad dom gjorde, som var liksom så där döda. Bygde ihop dom så dom började leva.

[skratt]

Olof: Ja, just då när dom träffas så fick dom övernaturlig kraft, som om dom drogs till varandra.

Felix: Ja, det samma ... [ohörbart för Olof och Anna säger något samtidigt]

Anna: Ja, hon Kristina har ändå varit mer normal från början än vad den andra flickan nånsin har varit.

BB: Ja, hon har blivit sjuk som vuxen mer.

Anna: Ja, ju äldre hon blev desto mer rädd blev hon för människor.

Felix: Det tyckte jag också var rätt intressant att hon gömde sig bakom en mask, för då kände hon sig som någon annan.

[Anna säger något samtidigt ohörbart]

Felix: För då kände hon sig som någon annan, alltså hon kände sig starkare och har speciella egenskaper.

Anna: Men det är precis som det vi läste om barn, att dom vill ha masker för dom vill vara någon annan.

Felix: Ja, exakt.

Anna: Dom känner sig starkare.

Felix: Jag tänkte också på psykologi direkt.

BB: Det gör ju skådespelare också. [Felix instämmer] När dom går in i en annan roll så spelar dom ju inte sig själva utan då går dom ju också in bakom en mask, kan man säga va? Men vem var det som skrev? Var det du som skrev? Det var någon som skrev att vi alla går omkring med någon sorts masker.

Felix: Ja, jag ... Det var mer eller mindre ...

BB: Nej, det var inte du, det var någon annan [Felix har inte lämnat någon läslogg].¹³⁵

Felix: Det är ... Men det håller jag faktiskt med om lite att man gör. Det är lite det här med att man har olika roller i samhället kanske.

BB: Ja, kanske inte bara i samhället. Man har en roll i klassen och man har en annan roll i vänskapskretsen.

Anna: Ja, men just det och sen så även ... Man kanske är i olika vänskapskretsar och man kanske inte är exakt lika i alla. Vissa kanske man är precis som man själv är för man har känt dom längst. I dom andra kanske man är lite mer reserverad. Så om dom träffas, om alla dom träffar varann, så skulle man inte veta vilken man skulle vara [skrattar].

BB: Då skulle man bli förvirrad eller så? Man spelar olika roller.

Felix: Då hade man kanske behövt en mask.

[Anna säger något ohörbart]

¹³⁵ Det är Eva *text B III:1* som skriver i läsloggen att vi alla går omkring med masker. Hon menar att det förmodligen bara är hemma i familjen som vi är oss själva.

BB: Och i vilken roll känner man sig bäst till mods och så där va? Det är ju det.

Anna: Det är ju också vilka personer man är, vilken roll det är.

BB: Ja.

Anna: För även om man säger: Jag är alltid mig själv. Så är det ju inte.¹³⁶

I samtalet gör eleverna jämförelser med kunskaper och erfarenheter från andra lektions- och ämneskontexter som får dem att fundera över existentiella frågor. Flera tankar dyker upp. Några handlar om hur människor förändras när de blir vuxna. Jag frågar om de tycker att Ulrika förändras i romanen:

Anna: Ja, hon har betydligt mycket bättre självförtroende [Felix säger något samtidigt]. Att hon tänker på helt andra sätt än hon gjorde då, och då är det ändå inte liksom ... Då har hon andra människor i sitt liv som betyder något också och inte bara hakar upp sig på en.

Felix: Jag tycker hon verkar rätt självsäker, när hon är vuxen.¹³⁷

I slutet av *Musselstranden* visar Jens Ulrika ett foto av Anne-Marie som vuxen:

"Han räckte mig ett amatörfoto. Det föreställde en otroligt tjock, blond kvinna som stod vid en utombusgrill. Hon var klädd i shorts och linne, fettat välldde åt alla håll" (Her-manson 2004:266).

Denna upplysning om Anne-Marie anser Anna vara det nästan mest överraskande och komiska i boken vilket leder till kommentarer från eleverna:

Olof: Den kontrasten från att ha varit den här vackra, unga, nätta tjejen till att bli det fläskberget som hon sedan beskrivs som!

[...]

Felix: Men jag kan inte heller tänka mig själv om 40 år. Nä, möjligtvis om 20-25, men inte så långt fram. Och sen är det samma sak när jag tittar på min, framför allt min pappa, när han var ung, och då kan jag inte känna igen, alltså, vad jag får för intryck. Det intrycket jag får av honom på kort och så här när han var barn, det är ... Jag kan inte se någonting av det hos honom idag.

BB: Utseendemässigt?

Felix: Utseendemässigt och ja, lite personlighet. Vilket gäng han var med i

¹³⁶ *Gruppsamtal 1 B III:8-9.*

¹³⁷ *Gruppsamtal 1 B III:6.*

och så där.

Sandra: Så, det är ganska roligt för min pappa, han ser exakt likadan ut nu som han gjorde när han träffade min mamma.

BB: Jaså?

Sandra: Då var han typ 17-18 eller någonting sånt.

[...]

Felix: Nä, jag vet inte [ohörbart] för han ... Han var hippie, hade långt hår och stort skägg och paddlade naken i kanot och [skratt från alla] och jag kan inte se det på ... Han är ändå rätt ordningsam och så där nu. Jag kan inte känna igen honom alls i det.¹³⁸

Kärlek och otrohet

Ett annat tema i boken som många elever berör är kärlekstemat. Mötet mellan Jens och Ulrika som vuxna och förväntningarna på hur relationen ska utvecklas kommenteras. Olof tycker att den del av boken är bäst när Ulrika åker tillbaka till Tångevik en andra gång. Han menar att han som läsare har fått bakgrundsfakta som gör ”återkomsten dit extra intressant och likaså mötet med Jens som hon möter på samma plats”.¹³⁹ Sju elever kommenterar på olika sätt relationen. De uttrycker en ganska moraliserande inställning till otrohet. Olof skriver att ”det får ju verkligen en att höja på ögonbrynen när de går till sängs med varandra trots att Jens har en fru”.¹⁴⁰ David tycker att ”man är ju inte gärna otrogen hur sugen man än blir”.¹⁴¹ Lisa vill ha en fortsättning på förbindelsen: ”Någonting jag reagerade starkt över var att Ulrika och Jens sov tillsammans fastän han var gift. Det som jag reagera starkast över var att det föll så naturligt i boken. Det var inga diskussioner efteråt hur det skulle bli.”¹⁴² Lisa är besviken för hon ”ville att de skulle inse att de ville leva tillsammans och att han skulle skiljas från sin hustru precis som Ulrika gjort”.¹⁴³

I romanen sägs det inte explicit att Ulrika och Jens har en sexuell relation även om det framgår att de sovit i samma dubbelsäng. Kanske är det därför Pontus kommentar till händelsen, som jag tyder som ytterligare en koppling till kunskaper i psykologi, innehåller en annan förklaring. Till följande citat gör han en psykoanalytisk tolkning:

¹³⁸ *Gruppsamtal 1 B III:7.*

¹³⁹ *Olof text B III:3.*

¹⁴⁰ *Olof text B III:3.*

¹⁴¹ *David text B III:3.*

¹⁴² *Lisa text B III:7.*

¹⁴³ *Lisa text B III:7.*

"Hade han luktat likadant när jag var ung? Jag kunde inte minnas det. Kanske var det lukten som vuxit fram med åren, som det grå håret och hans längtan att skriva något annat än reklamtexter" (Hermanson 2004:252).

Jens och Ulrikas återförening styrs inte längre av drifter och lockelse men är präglad av deras mognad och visdom. De har blivit äldre och agerar inte hur som helst längre. Som Freud sade man utvecklar ett överjag (samvetet) som säger till jaget (viljan) vad som är rätt eller fel och som inte låter alla drifter utvecklas fritt. Mognaden uppstår efter en längre tid och många olika upplevelser. Trots att de hade egna barn och inte träffats på många år, kändes det som det fortfarande fanns en dragningskraft mellan dem. Inget hände i det verkliga livet, och det tyckte jag var lite tråkigt för det hade varit roligare med lite intriger och även romanser i boken.¹⁴⁴

Inlevelse i det okända

Exemplen ovan handlar om inlevelse i det kända eller i det delvis kända. Men det är också i spänningen mellan det igenkännbara och det okända som det uppstår ett intresse hos flera av läsarna. Skildringen av Kristina och Maja och deras relation fascinerar och konfunderar. Niklas och Hanna ger det tydligaste exemplet på inlevelse i det olikartade i sina läsloggar och i gruppsamtalet. Så här skriver Hanna:

Kristina tyckte jag verkade vara en väldigt intressant person. Hon bodde där, mitt ute i ingenstans, i sin lilla stuga utan alla de bekvämligheter vi annars är vana vid. Ett enkelt liv kanske men förmodligen rikare på många andra sätt. Att ha så nära till naturen och djuren måste vara underbart. Kristina kunde göra precis vad hon ville om dagarna, färdas över vattnet i sin kajak, plocka saker på stränderna, ströva omkring uppe på land eller lyssna på sina konstverk. Hon blev äntligen fri trots att hon var beroende av sina piller för att kunna må riktigt bra. [...] På sätt var de [Kristina och Maja] väldigt lika. Båda var flickor som inte riktigt var som andra. Kristina som var psykiskt sjuk och Maja som inte talade. [...] Att Maja trivdes så bra i Kristinas sällskap tror jag hade att göra med att Kristina inte förväntade sig något av Maja. Hon gick inte och hoppades på att Maja en dag skulle börja prata med henne.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Pontus *text B III:2*.

¹⁴⁵ Hanna *text B III:1*.

I gruppsamtalet förklarar Hanna varför hon föredrar Kristina framför Ulrika i motsats till Maria som hade svårt att få grepp om personen Kristina:

Hanna: Jag tyckte ... Jag vet inte riktigt vad jag tyckte fortfarande, om den, för jag tycker detta med att, alltså till skillnad från Maria, så tyckte jag att Kristina var så lite annorlunda. Ulrika tyckte jag bara var jobbig och så här. Jag tyckte inte alls om henne, jag tyckte bara hon var besvärlig och var i vägen. Tyckte inte hon var kul att läsa om alls, tyckte det var helt enformigt. Men Kristina och Maja, det var ju dom som hade riktiga ... som stack ut i boken, som ändå var intressanta att läsa om. Hade det inte varit för dom så hade jag – jag vet inte vad jag hade gjort – om jag hade fortsatt läsa den då. För jag tyckte den blev så ... Jag vet inte ... Jag tyckte inte Ulrika ... Det var liksom inte intressant för mig.

BB: Hon var lite mer vanlig?

Hanna: Ja, jag tyckte det fanns ingenting riktigt jag ville veta. Jag brydde mig inte liksom om vad som hon höll på med överhuvudtaget.¹⁴⁶

Kanske handlar det i Hannas fall också om en selektiv läsning, inte nödvändigtvis för att värja sig mot dissonanser i en alltför känd värld, utan mer av nyfikenhet på en annorlunda social värld. För henne tycks de udda karaktärerna i romanen dra till sig större intresse. Kanske ligger ändå Ulrikas sociala värld närmre hennes egen än hon vill medge.

Eleverna ställer också frågor till texten som handlar om Maja och varför hon inte talar. Det diskuteras i gruppsamtal 1:

Felix: [ohörbart] Maja också, att hon, speciellt det här, att hon är ju onormal, och till en början kunde man tro att hon var, ja, utvecklingsstörd. Men samtidigt så lärde hon sig saker och sedan, hon frågade aldrig något men hon kunde ändå ta upp allting som alla andra gjorde och utvecklas på det sättet. Det var ju – det framgår ju också i boken – att hon var väldigt udda, men ... Ja, och det var ju, jag vet inte ... Jag uppfattade henne som intelligent på något vis, fast hon inte talade. Jag vet inte. Det verkade inte som hon hade någon talförmåga, men jag frågar mig ändå om hon inte kunde det. Kunde tala, kunde pratat egentligen. Om det bara var något fel här.

Olof: Jag uppfattade henne som att hon hade någon sorts övernaturlig kraft. Dom talar om att hon kan hitta grejer extremt fort och [ohörbart] just det att hon inte talar. Det är precis som det är någon trotsgrej hon har för sig som hon inte, trots att hon är så liten, är medveten om det.

BB: Att hon inte vill. Hon verkar mer vuxen än sin ålder, tyckte jag. Den uppfattningen hade jag.

¹⁴⁶ *Gruppsamtal 2 B III:1.*

[Instämmanden från gruppen]

Felix: Ja, precis.

Anna: Det var lite för att dom inte ville tro att hon var så bra på det. Att dom sa till sist, att dom tänkte att det är hon som går och gömmer grejerna och sen letar upp dom. Hon går och gömmer sakerna för att få uppmärksamhet, men hon vill inte ha uppmärksamhet egentligen.

BB: Nej.

Anna: Hon satt ju oftast för sig själv och ville inte visa sina grejer [ohörbart].

BB: Nej, men finns det någon förklaring till att hon är så, att hon inte pratar?

Olof: Ja, till en början tänkte man att ... om det skulle ha att göra med den bakgrunden hon hade. Där i Indien där hon ...

Felix: Exakt.

BB: Mm, att det har hänt någonting i hennes barndom?

Olof: Ja, att det har skett någon störning på något sätt som har ...

Anna: Men även om hon skulle vilja prata när hon var liten så tror jag inte hon skulle lära sig till sist, för det är ju det, att har man inte använt rösten sen man var liten så klarar man ju inte det sen. Så även om hon hade haft kontakt när hon var liten och hon [ohörbart] så klarar hon ju inte det sen.

Felix: Jag undrar lite på det också, när dom valde just den här flickan, Maja, föräldrarna på barnhemmet, så tycker man ändå att dom borde valt en unge som gör ljud ifrån sig. Man borde ju märka ett spädbarn som inte skriker alls ... märker man ju att det är någonting. Det är ju klart att det finns många som inte, som är mer tysta än andra, men om hon inte gör några ljud av sig alls? Detta framgår visserligen inte i boken riktigt hur hon var på det här barnhemmet.

Olof: Nä, men jag känner hela tiden en sorts önskan att få se det från hennes synvinkel någon gång. Det får man ju aldrig. Det är bara ... Man får följa andra människors tolkningar av hur hon [ohörbart] ...

BB: Det är dom tomrum som ni måste fylla i.

Felix: Mm.

Olof: Ja, precis.¹⁴⁷

Eleverna uttrycker här en önskan om att få veta mer om Maja och hennes oförmåga att tala, att få leva sig in i hennes sociala värld för att få ökad förståelse.

Naturestetisk inlevelse

Flera elever kommenterar sin naturestetiska inlevelse i *Musselstranden*. De ser väldigt tydliga bilder framför sig som de relaterar till egna upplevelser. Naturbeskrivningarna i romanen diskuteras i gruppsamtal 2:

¹⁴⁷ *Gruppsamtal 1 B III:4.*

Gustav: Ja, jag såg ju, ja någon typ av skärgård. Det var ju Bohuslän, men som jag har varit i Blekinge så finns det små öar som ligger så på ... Det är det huset där dom hade lagt jord, försökt odla jord, så gick det inte så därför [ohörbart] lite stengrejer, stenhällar och så.

BB: Är det så när ni läser en bok att ni ser det framför er?

Ida: Mm.

Niklas: Ja, det blir lättare då om man försöker relatera till något, tycker jag.

BB: Om det nu handlar om Bohuslän, så har man aldrig varit där, så blir det så att man kopplar det till Blekinge i stället, eller?

Gustav: Ja.

Marco: Jag kopplade det lite till faktiskt, skärgården i Stockholm.

BB: Ja, Stockholms skärgård och så? Har du varit där?

Marco: Ja, någon gång.

Niklas: Det spelar egentligen inte så mycket roll, tycker jag om man har varit där eller inte, bara man kan relatera till någonting så. Man vet egentligen inte alls hur där ser ut.

BB: Nej.

Niklas: Men såna där naturbeskrivningar i boken och sånt, tyckte jag var jävligt bra.

Ida: Mm, det tyckte jag också.

BB: Ja, dom är väldigt bra.

Niklas: Så det är lätt att tänka sig deras hus och ...

BB: ... och stranden och hela ...

Niklas: Ja, det var skitbra.

Ida: Sen kopplade man ju också så till egna minnen och så, om man har varit ... Jag kopplade lite mer till Kullen, för jag tänkte det var samma sak. Där är det ju så bergigt och lite just vid den kusten och fina sommarhus och sånt.

BB: Ni kopplade till Sverige i alla fall?

Ida: Ja, typiskt svenskt.¹⁴⁸

Ida skriver i läsloggen att hon fastnade för naturbeskrivningarna: ”På något märkligt sätt kände jag en liknande känsla, såg samma sak, hörde samma sak till dess beskrivningar. Och sånt älskar jag läsa om och det var i lagom dos också, det blev aldrig för mycket”.¹⁴⁹ Elever som inte har direkt erfarenhet av skärgårdsmiljö får associationer till filmatiseringen av Astrid Lindgrens *Vi på Saltkråkan* och teve-serien *Skärgårdsdoktorn*.¹⁵⁰

Elever fäster sig också vid det vackra i uttryck för livsvisdom. Ida har flera citat i sin läslogg som hon uppfattar som intressanta och vackert

¹⁴⁸ *Gruppsamtal 3 B III:6.*

¹⁴⁹ *Ida text B III:4.*

¹⁵⁰ *Gruppsamtal 1 B III:5 och gruppsamtal 4 B III:7 med Jenny, Lisa och David.*

uttryckta. I ett brev två år efter avslutad skolgång skriver hon att hon fortfarande minns ett sådant citat: ”*Allt är kaos, man får själv skapa sig ordning*” (Hermanson 2004:56).¹⁵¹

Hanna kommenterar ett citat där Maja beskrivs: ”*Jag har tänkt att Maja fungerar som en sådan svart spegel. En annan människa brukar annars vara ett fönster, genom henne ser man ut i en annan värld. Men Maja är bara en mörk, blank yta och allt man ser hos henne är bilden av sig själv. Frågar man henne får man sin egen fråga tillbaka*” (Hermanson 2004:262).

Jag ville avsluta med det här citatet för att jag tycker det är väldigt vackert och beskriver Maja ganska bra men inte till fullo. För Maja var inte bara en mörk spegel. Det fanns något bakom allt det svarta och blanka, där fanns en liten flicka och det var henne som Kristina fick lära känna. Det spelar ingen roll om man fungerar som en spegel eller ett fönster, bakom allt finns det en själ, en personlighet och den är dynamisk, även fast det kanske inte alltid verkar så ifrån utsidan.¹⁵²

Hanna uppskattar skönheten i Hermansons beskrivning av Maja, men hon är kritisk mot innehållet i påståendet. Med ett begrepp från Robert Scholes (1985) kan man säga att hon skapar ”texten mot texten”, dvs. hon läser mot textens ideologi.

Avslutande reflektion

Samtalen och citaten ur läsloggarna ovan visar på flera saker. I de egna skriftliga och muntliga texterna visar eleverna först och främst hur de vill uppfattas i den kontext där arbetet med romanen försiggår. Jag tolkar det som att de deltar med *mottaglighet, allvar, prövningsberedskap* och *samarbete* vilket Probst (2004) anser vara några av förutsättningarna för att litteraturundervisningen ska upplevas som relevant. Eleverna verkar pröva och jämföra sina upplevelser och erfarenheter. I läsloggarna och samtalen reflekterar de över bilder som visualiseras genom läsningen.

Texter i skolan ska användas till att tänka med, skriver Smidt (1989:233) och han menar att arbetet med texterna ”iscensätts” på ”skolscenen”. Det betyder att ”teksten blir til i arbetet med den, liksom en

¹⁵¹ Ida *utvärdering brev* s. 2.

¹⁵² Hanna *text B III:3*.

nyopførelse av en tekst på teateret også skaper en ny tekst” (234). Här finns likheter med Langers syn på läsningen och byggandet av föreställningsvärldar. I läsloggarna och samtalen skapar eleverna nya texter/föreställningsvärldar. Till hjälp tar de sin sociala erfarenhet, kunskap och förståelse.

Inledningsvis vållar textens berättarteknik med parallella händelseförlopp problem för några elever. Parallellhandlingen med dess perspektivbyten ger associationer till filmmediet, och det är snarare från filmer än från böcker som elever hämtar kunskaper om narrativa konventioner. Det talar för att litteraturundervisningen borde omfatta andra medier än litteratur och att jämförelser mellan skriftliga medier och bildmedier är ett sätt att mer explicit behandla berättarkonventioner i svenskundervisningen.¹⁵³

Det framgår att igenkänning inte behöver ha något med läsarens kön att göra. Både pojkarna och flickorna känner igen sig och lever sig in i Ulrikas berättelse. Det gäller såväl i barndomsupplevelserna som kamrat-, familje- och kärleksrelationer men flickorna tycks ha fler upplevelser som kan associeras till relationen mellan Ulrika och Anne-Marie och Ulrikas skolsituation.

Introjektion innebär inlevelse i en främmande värld. Den kan fungera ”som ett sätt att *vidga den egna erfarenhetsvärlden* och vara förknippad med öppenhet. [...] Genom inlevelse i en främmande gestalt kan ett nytt perspektiv på verkligheten väckas” (Malmgren L.-G. 1986:115). Det finns hos flera elever en fascination inför det främmande och oförklarliga, en inlevelse i olikhet, i berättelsen om Kristina och Maja. Det är i dialektiken mellan det kända och det okända som betydelse skapas i det praktiska arbetet med texter, skriver Smidt (1989:243). Det kan kopplas till progressions- och regressionsintressen i läsprocessen.

Att Maja inte talar väcker frågor. Någon undrar också vad författaren egentligen vill med karaktären Kristina. Det är frågor som jag inte fullt ut utnyttjar i undervisningen även om de diskuteras i samtalen och som jag genom analysen blivit uppmärksam på. Jag kunde exempelvis ha gett eleverna i uppgift att skriva Majas berättelse och sedan kunde klassen diskutera och jämfört elevtexterna. Då skulle man som Olof efterfråga

¹⁵³ Eleverna i SPe har jämfört flera filmer och texter, innehållsmässigt och tematiskt, under A- och B-kursen, men inte gjort direkta narrativa jämförelser.

kanske kunnat fylla i några av textens tomrum med hjälp av fler tänkbara förklaringar.

Många elever ger uttryck för att natur- och miljöskildringarna upplevs som vackra och poetiska. Eleverna formulerar det som att de ser tydliga bilder framför sig. När de bygger sina föreställningsvärldar tar de svenska naturbilder till hjälp, självupplevda eller hämtade från andra medier. Langer (2005) skriver om litteraturupplevelsen: ”Vi använder kunskap om verkligheten och fantasin såväl som tidigare erfarenheter av annan litteratur för vårt utforskande” (47).

Erfarenheter från verkliga eller andra representerade sociala världar dras ofta in i läsningen. Claras redogörelse för hur problem i en familjska lösas bygger förmodligen på egna iakttagelser. Eleverna beskriver hur kunskaper kopplas ihop och konstrueras. Lisa drar in skolkontexten när hon refererar till en diskussion om manligt och kvinnligt som vi hade på en svensklektion. Det är reflektioner kring Ulrikas och Ann-Maries vänskap, som får henne att dra in dessa erfarenheter. Eleverna i grupp 1 pekar på att en till synes fragmentariserad undervisning i olika skolämnen trots allt kan ge en förståelse för att allt hänger ihop. När de läser *Musselstranden* associerar de till psykologikunskaper de fått i skolan och ser samband. Det handlar samtidigt om en av läroplanens målsättningar, som har till syfte att eleven ”utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande” (*Lpf 94*:11).

Jag har använt begreppet *sociala världar* för att beskriva hur eleverna tar sina egna erfarenheter till hjälp för att förstå romanens sociala världar. Eva gör i slutet av sin läslogg en summering av romanens undermening: ”Budskapet i boken är nog inte bara ett. Dels är det frågor om moral som dyker upp [...]. Dels är det frågor om självständighet, vänskap, familjen och kärlek”.¹⁵⁴ Egentligen sammanfattar Eva här alla de teman som eleverna berör i sina läsloggar och som kunde lyftas upp i ett textarbete om olika sociala världar. Jag återkommer till detta i slutdiskussionen.

¹⁵⁴ Eva *text B III*:3.

6 Elevernas läsning av *Främlingen*

I det här kapitlet redovisar jag receptionen av Albert Camus roman *Främlingen*.¹⁵⁵ Det var den fjärde romanen eleverna läste på B-kursen i årskurs 3, men läsningen drog även in några veckor på C-kursen.

Handlingen i Främlingen

Som läsare får vi lära känna Mersault, en ung fransman, som bor och arbetar i det franska Algeriet. Bokens första mening lyder: ”Idag dog mamma” (Camus 2004:7). Mersault berättar själv sin historia och vi får inledningsvis följa honom till ålderdomshemmet där modern dog och vara med om hennes begravning. Vi får veta att han arbetar på ett kontor och att han avböjer chefens erbjudande att flytta till Paris och avancera inom firman. Vi får träffa Marie, flickan som han har en förbindelse med, och Raymond, en granne som han blir bekant med. Han har vittnat falskt till Raymonds förmån när denne misshandlat sin arabiska älskarinna och han blir senare indragen i det bråk som uppstår mellan Raymond och älskarinnans bror och dennes arabiska vänner. Detta leder så småningom fram till en händelse där Mersault skjuter en arabisk man. Under en utflykt till havet med Raymond och Marie blir Raymond sårad av en av araberna. Senare samma dag träffar Mersault på en av araberna när han går ensam längs stranden. Han har Raymonds pistol på sig och skjuter ett skott mot araben. När denne ligger i sanden skjuter Mersault ytterligare fyra skott mot den orörliga kroppen.

Mersault blir häktad, förhörd och dömd till döden i en rättegång, där det framgår att han inte ångrar sitt brott. Han döms till döden inte så mycket på grund av mordet på araben som för att han inte uppträder enligt samhällets normer. Han visar exempelvis inga tecken på sorg över

¹⁵⁵ Romanen gavs ut i Frankrike första gången 1942, och i svensk översättning 1946. Citat ur romanen är hämtade ur pocketupplagan 2004.

moderns bortgång. Den enda gång han reagerar med upprörda känslor är när fängelseprästen vill få honom att erkänna Guds existens. En förändring märks dock i fängelset när han väntar på avrättningen. Där tycks han nå djupare insikt om sitt liv och till slut försonar han sig trots allt med tanken på döden.

Romanens möjligheter

Min kollega M. och jag genomförde under A-kursen ett par längre undervisningsföreläsningar om mänskliga rättigheter i våra två svenskgrupper (åk 1). Vi undersökte bland annat hur några av de problemområden som ingår i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter framställs i film, litteratur och i verkligheten. Vi ville bjuda in eleverna till samtal om ämnen som kunde tänkas intressera unga människor. Det första arbetsområdet handlade om nazism, rasism och nynazism¹⁵⁶ och det andra arbetet handlade om dödsstraffet i verkliga livet och i litteraturen. I båda dessa arbetsområden ingick flera fiktiva och dokumentära skildringar som eleverna kommenterade skriftligt och samtalade om i klassrummet. I samband med läsningen av texterna om dödsstraff¹⁵⁷ kom Sara en dag fram till mig efter lektionen och frågade om klassen kunde se en dokumentär om en dödsdömd ung man i Texas.¹⁵⁸ Sara hade, efter att sett dokumentären i teve, under en längre tid brevväxlat med mannen och hon var övertygad om att han var oskyldig. Vi såg delar av dokumentären i klassen och Sara fick berätta om sin brevväxling med den dödsdömde. Efteråt hade vi en lång diskussion, där det visade sig att det fanns olika uppfattningar om dödsstraff i klassen.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Detta var ett arbetsområde som eleverna själva varit med om att välja. Vid samma tidpunkt anordnades bland annat en elevdemonstration mot rasism. Jag skriver i *läroplanen A-kursen* s. 17: "Lektionen inställd pga antirasistdemonstration".

¹⁵⁷ I temat ingick följande texter: Matteusevangeliet kap. 27, Lukasevangeliet kap. 23, Platon: Sokrates död, George Orwell: Hängningen (novell), Stig Dagerman: Två gånger död (dikt) samt utdrag ur Victor Hugo (1829, 1989): *En dödsdömds sista dagar*, Hermann Vinke (1998): *Sophie Scholls korta liv*, James Doug McCray: *I väntan på döden. Utdrag ur dagbok, skriven av en fånge inför hans avrättning*. (Utgiven av Amnesty International 1988).

¹⁵⁸ Dokumentären är gjord av Folke Rydén för SVT.

¹⁵⁹ I Hanna *utvärdering brev* s. 2-3. Två år efter att ha slutat gymnasiet, minns Hanna denna diskussion: "Diskussionen minns jag tydligt eftersom jag är 100% emot dödsstraff och det gjorde så ont i mig att det fanns dem som var 100 % för det. Jag

De två ämnesområdena sträckte sig över en längre tid och uppfattades i utvärderingarna som ämnen där vi gått på djupet i läsande, skrivande och diskussioner. Flera elever nämner just de här två ämnesområdena explicit när de kommenterar undervisningen på A-kursen. Så här skriver Elin:

I period 2 anser jag att vi har gått djupare in [i] mänskliga värderingar. Tittat på vad som är humant respektive ej. Vi, eller i alla fall jag, har lärt känna mig själv bättre och se problem och frågor utifrån flera synvinklar, inte bara mina egna. [...] Dessa texter med dödsstraff tyckte jag väldigt mycket om att bearbeta. Det är intressant att läsa om olika människors syn på livet och döden, vad som är rätt eller fel.¹⁶⁰

Läsningen av Albert Camus roman *Främlingen* under B- och C-kursen anknöt genom sitt innehåll delvis till ämnesområdet om dödsstraff från A-kursen. Romanen handlar om en ung man som blir dömd till döden för mord. I samband med läsningen fick eleverna under ett lektionspass också se ett utbildningsprogram om existensialismen. Efter läsningen fick de i uppgift att skriftligen ge respons på sina läsupplevelser och i samtal dela, jämföra och pröva dem med andras upplevelser. Eleverna läste romanen hemma och fick sedan sju frågor som skulle besvaras i skolan. Det var en uppgift som skilde sig från de läsloggar eleverna skrivit till de tre föregående romanerna på B-kursen.¹⁶¹ När eleverna nu befann sig i slutet av kursen ansåg nämligen många att de inte orkade skriva ytterligare en läslogg. En allmän uppfattning var att läsloggsskrivande är betydligt mer arbetskrävande än att exempelvis skriva en bokrecension.¹⁶² Olof påpekar i samband med läsningen av *Musselstranden* att det är ”ett långt projekt som tar tid”, och när eleverna framhåller att läsloggen handlar mycket om tankar medan man läser, så säger Felix: ”jag tycker det är svårt för man tänker ju så mycket”.¹⁶³ Det kändes därför inte pedagogiskt motiverat att ge eleverna ännu en arbetskrävande skrivuppgift och bok-

kommer ihåg att jag och Sara försökte få dem att förstå det motsägelsefulla i att först säga att det var olagligt att döda en annan människa och sedan att den som dödat därför själv ska dödas. [...] Det var en livlig diskussion.”

¹⁶⁰ Elin *utvärdering A:2-3*.

¹⁶¹ Läsloggar skrev eleverna till *Räddaren i nöden*, *Musselstranden* (och de övriga gruppböcker som lästes vid detta tillfälle) samt till en roman de själva valt att läsa.

¹⁶² Detta diskuterar jag i teorikapitlet.

¹⁶³ *Gruppsamtal 1 B III:10*.

recensionen som genre hade vi inte arbetat med tidigare, så det var inget alternativ. Dessutom lästes romanen *Främlingen* samtidigt som eleverna förberedde sig för och skrev det nationella provet i svenska och det blev ganska ont om tid för uppföljning av skrivuppgiften. En diskussion om romanen i halvklass fick därför avsluta B-kursen, även om samtal i liten grupp hade föredragits av klassen.

Eleverna fick senare en skriftlig hemuppgift som ingick i den efterföljande C-kursen. Uppgiften gick ut på att eleverna skulle fundera över ett ämne eller ett tema i romanen och skriva en text om detta i en valfri genre. Exempel på genrer var: brev, dagbok, avskedstal, försvarstal, debattartikel, argumenterande text, essä eller eget val. Sju elever valde att skriva en argumenterande text om dödsstraff. En elev skrev advokatens försvarstal för den dödsdömda huvudpersonen. Andra valde att skriva ett brev, några dagboksblad, en essä om existentialismen eller en tidningsartikel.¹⁶⁴

Frågorna till läsningen

I ”Questions of difficulty in literary reading” diskuterar Susan Hynds (1991) några av de svårigheter som kan uppstå under läsförståelseprocessen i det litterära klassrummet. Eleverna måste, menar hon, inte bara lära sig läsa specifika litterära texter; de måste även komma underfund med vilka koder och tolkningsnormer som finns i just den lärarens klassrum (117). En annan svårighet är att lärare ofta ställer frågor som begränsar snarare än öppnar upp; inte minst undertrycker eller förbigår lärarna ofta inlevelsen och den känslomässiga processen (130). Samma gäller för litteraturantologiernas textfrågor, som sällan tar sin utgångspunkt i elevernas personliga respons (134). Hynds talar om amerikanska förhållanden, men, utan att ha några säkra bevis, vågar jag ändå påstå att innehållsfrågor ofta överväger i svenska litteraturantologier. Låt mig ta ett exempel ur en ofta använd antologi för gymnasiet.¹⁶⁵ Frågorna gäller ett avsnitt ur Selma Lagerlöfs *Gösta Berlings saga* (1891): ”Var utspelas Gösta Berlings saga? Vem är huvudpersonen? Vilka slags människor är kavaljererna? Vilka avslöjanden kommer under middagen? Vad blir resultatet av upp-

¹⁶⁴ *Texter B IV vidarediktning* s.79-111.

¹⁶⁵ Widing, Rydén m.fl. (1998): *Antologi 2. Från Swift till Selma Lagerlöf*.

trädet under middagen?” (Widing, Rydén m.fl. 1998:366). Denna typ av frågor kan ge eleverna intrycket att det bara finns ett ”rätt” svar och om de bara letar i texten så hittar de det kanske. På så sätt kan frågorna betecknas som mer slutna än frågor som öppnar upp för en personligare respons. Att börja med den personliga responsen är ett sätt att bjuda in eleverna, menar Hynds, eftersom ”readers often begin interpretations by making sense of the text in light of their own personal experiences/identifications” (1991:134).

Frågorna som eleverna skriftligt besvarade i skolan efter läsningen av *Främlingen* var:

1. Vilken var din första spontana reaktion efter att ha läst boken?
2. Försök sammanfatta dina intryck av Mersault och gör en beskrivning av honom som person. Hur lever han? Vilken sorts arbete har han och hur betraktar han sitt arbete? Hur gammal tror du att han är? Tycker du att han förändras under romanens gång? Dessa är några frågor som kan vara till hjälp.
3. Hur uppfattar du Mersaults förhållande till
 - a) sin mamma?
 - b) Marie?
 - c) Raymond?
4. Varför tror du att Mersault skjuter araben?
5. Kan du beskriva berättartekniken i romanen: stil, komposition, berättarsynvinkel, ev. budskap?
6. Hur tolkar du romanens sista mening?
7. I baksidestexten står det att Camus gestaltar ”här den moderna människans livssituation”. Vilka tankar har du om ett sådant påstående?

Den första frågan jag ställer till eleverna är helt öppen. Mina övriga frågor kan genom formuleringarna kanske uppfattas som både ”öppnande” och ”innehållsorienterade”.¹⁶⁶

Fråga 1 – den första spontana reaktionen

Redan i svaret på den första frågan: ”Vilken är din första spontana reaktion efter att ha läst boken?” gör eleverna en värdering av romanen och sin läsning. Omdömena sträcker sig från uppfattningar som ”det är den tråkigaste bok jag någonsin läst” till att ”den var både bra och fängslande”.

¹⁶⁶ Sammanställningen av elevsvaren till *Främlingen* omfattar 78 sidor. I fotnotsreferenserna till elevcitaten i detta kapitel motsvarar den första siffran numret på frågan och den andra siffran textsidan.

de”. Den uppfattas av många som ”lättläst” men ibland ”långrandig”. Skildringen av Mersault, huvudpersonen i *Främlingen* irriterar några, förvånar några och fascinerar andra. Det som engagerar eleverna att känna något för Mersault, är hans i början vaga personlighet som senare förändras när han utvecklas till en mer insiktsfull och reflekterande människa. Felix skriver: ”Mersault är en vanlig människa bland alla andra. Kanske så vanlig att han blir intressant.”¹⁶⁷ Hanna menar att det som fångar är ”tankarna och livsfrågorna som ligger bakom berättelsen och ibland bubblar upp till ytan”,¹⁶⁸ och det är kanske just tankar mer än känslor som väcks vid läsningen. Jens uttrycker det: ”Men där fanns något som gjorde mig fascinerad och förbryllad. Just det här svårgripbara som kanske inte är menat för varken dig eller mig lockar mig till vida tankar och får mig att uppskatta en bok mer.”¹⁶⁹ Olof skriver:

Det första jag tänker på och som jag tänkt på under hela bokens gång, är den mystik som finns kring Mersault. Vad är det som drev honom? Var han lycklig? Hur såg han på livet? Var allt så meningslöst som han gav intrycket av att tycka? Jag var dock väldigt fascinerad av personen och hans livs-
åskådning.¹⁷⁰

Lisa värdesätter ”att man inte kunde förespå vad som skulle hända härnäst, vilket bidrog till att man var tvungen att reflektera mycket under tiden man läste”.¹⁷¹

I övrigt kan miljön och tidsaspekten vålla problem men ett sätt kan vara att göra jämförelser med den egna sociala världen. Andreas skriver: ”Redan när jag började läsa boken försökte jag fundera ut under vilken tid boken utspelade sig men jag lyckade aldrig komma fram till när det var. Jag förstod att den utspelade sig i Algeriet och att deras utveckling är lite efter oss västerlänningar så det gjorde mig konfunderad.”¹⁷²

Människors motiv och känslor kan också leda till ageranden som är svårtolkade. Simon hade hört att några i klassen tyckte att boken var långtrå-

¹⁶⁷ Felix *text BIV*:1:6.

¹⁶⁸ Hanna *text B IV*:1:2.

¹⁶⁹ Jens *text B IV*:1:4.

¹⁷⁰ Olof *text B IV*:1:4.

¹⁷¹ Lisa *text B IV*:1:7.

¹⁷² Andreas *text B IV*:1:8.

kig, men själv fångades han av handlingen och tänkte efteråt mycket på ”varför han sköt araben”.¹⁷³ Lisa tyckte att hon drogs med i handlingen redan från första sidorna, och skriver hon: ”slutet kom som en chock för mig. [...] när jag läste att hans straff skulle ske i form av en avrättning kändes det omänskligt. Slutet av boken gjorde mig så otroligt upprörd att jag var tvungen att läsa om det ytterligare en gång.”¹⁷⁴ Beach (1993:54) refererar till amerikanska undersökningar som visar att tonåringar ofta har svårt att uttrycka sin känslor om texter. Lisa har kommit fram till att läsloggsskrivandet har hjälpt henne med det: ”Läsloggsskrivningen har lärt mig att utveckla mina tankar medan jag läser och skriva ner mina känslor. [...] fastän det ibland kan vara svårt att skriva ner känslor.”¹⁷⁵ Lisa visar i sin respons på texter ofta på ett känslomässigt starkt engagemang. Hon uttrycker stark upprördhet när hon uppfattar att karaktärerna blir illa behandlade.

Fråga 2 – Mersault som person

Elevernas svar på den andra frågan, där de ombeds att ge en beskrivning av Mersaults personlighet, liv, arbete, ålder och förändring i romanen visar att de tar starkt avstånd från hans sätt att leva. Endast en elev kan i någon mån identifiera sig Mersault, eller det är snarare en önskan om identifikation som Jens här formulerar:

Det är knappt jag vågar skriva det, men jag avundas Mersaults sätt att se på livet i viss mån. Med förbundna ögon väljer han väg i livets vägskäl och accepterar lugnt vägens mål. Han följer bara ödets vind och låter ingenting störa honom, varken hans egen mors död eller domen till hans egen avrättning. Ibland önskar jag att jag kunde göra likadant, släppa alla krav på mig, sluta bry mig om allt och bara ta dagen som den kommer. Visst hade människor omkring mig sett mig som hänsynslös och egoistisk, men jag skulle ju ändå inte bry mig.¹⁷⁶

Jens ger uttryck för nästan förbjudna tankar som vi kanske trots allt kan betrakta som allmänmänskliga och naturliga. Marco har motsatt åsikt; han reagerar just på att Mersault ”levde ett tomt och innehållslöst liv.

¹⁷³ Simon *text B IV*:1:2.

¹⁷⁴ Lisa *text B IV*:1:24.

¹⁷⁵ Lisa *utvärdering B*:27.

¹⁷⁶ Jens *text B IV*:2:19.

Han bryr sig inte om sina närmsta. Han har inga yrkesmål, vilket förvånar mig. Varje individ brukar ha en målsättning som den strävar efter”.¹⁷⁷ Elin upplever Mersault som ”en slapp människa” som inte finner någon mening i livet: ”Han gör det felet som många människor i dagens samhälle gör: Fyller livet med dagar, istället för att fylla dagar med liv!”¹⁷⁸

Många svar visar hur eleverna visualiserar sina intryck av Mersault, hans ålder, liv, arbete och karaktär. De skapar mentala bilder av honom som ofta kan relateras till deras känslomässiga förståelse av texten. Mersault uppfattas av de flesta elever som en ensamvarg som lever under enkla förhållanden; han är snäll och generös men viljelös.

Eleverna uppskattar hans ålder så varierande som från 25 till 50 år, men de flesta stannar vid 25-30 år. Hanna skriver: ”M. är ganska ung, det står på flera ställen i boken. Jag skulle gissa på 25-30 år. Hade jag inte läst det i boken hade jag trott att han var runt 45 istället. Det är lättare att föreställa sig honom som en medelålders man som röker och har tröttnat på livet än som en ung man.”¹⁷⁹ Clara trodde först att han var ”i 45-50-årsåldern. Han tar sin tid på allt han gör och verkar aldrig stressad. Jag får också intrycket att han är en erfaren man [...]. När jag tänkte efter måste han vara yngre. Han är nog runt 30 eftersom hans chef ville skicka honom till Paris eftersom någon ung borde åka dit”.¹⁸⁰ Frida tycker att han är en typisk ungarl som bor i en lägenhet ”antagligen ganska stökig, har aldrig mat hemma osv”.¹⁸¹

När eleverna får veta mer om karaktären förändras deras första föreställning till en mer nyanserad bild genom uppfattningar från andra karaktärer i texten. Erik tydliggör hur läsaren kan känna det när Mersault i domstolen berättar varför han sköt araben:

Men när han börjar berätta så gör han det på ett sånt sätt att man nästan tycker att det inte var en så stor grej, fastän att det var det. [...] Den största förändringen kan man se om man jämför hur han är i bokens början och hur han i slutet av boken betar sig inför prästen i fängelset. I början håller han inne med alla sina tankar och delade gärna inte med sig av dem till nå-

¹⁷⁷ Marco *text B IV*:2:26.

¹⁷⁸ Elin *text B IV*:2:21.

¹⁷⁹ Hanna *text B IV*:2:12.

¹⁸⁰ Clara *text B IV*:2:11.

¹⁸¹ Frida *text B IV*:2:20.

gon. Men när prästen börjar trycka på och ställer en massa frågor så får Mersault ett utbrott och säger precis vad han känner.¹⁸²

Det är under rättegången och Mersaults vistelse i fängelset som eleverna kan förstå att han kommit till djupare insikt om sig själv, och så gott som alla elever har uppfattat denna förändring. Han blir mer känslös, han inser att han är ensam och han upptäcker ”hur vackert och härligt livet är”,¹⁸³ skriver Felix.

De flesta eleverna i SPe dömer inte Mersault utan försöker hitta andra förklaringar till hans uppförande. Deras svar visar att de försöker inta hans perspektiv för att ge rimliga tolkningar till hans handlingar och känslor. Elever kan inledningsvis ha tyckt illa om en karaktär men utvecklar med tiden en slags relation till honom/henne. Sådana samband kan tjäna som metaforer för reflektion över livet, skriver Beach (1993:61). Genom att dra slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag, handlingar, livssyn och mål och definiera hur sociala relationer mellan personerna i texten utvecklas kan eleverna bedöma karaktärerna som mer helgjutna personligheter. De kan förstå vilka handlingar och personlighetsdrag som bidrar till positiva eller negativa sociala relationer och de kan också upptäcka att karaktärer genomgår en förändring och eventuellt når en större social mognad (Beach & Marshall 1991:314 f.).

Fråga 3 a – Mersault och modern

I fråga 3 a ombeds eleverna att kommentera Mersaults förhållande till modern och det är en relation som berör och förbryllar dem. Romanen inleds med att Mersault berättar hur han hjälpt modern att flytta till ålderdomshemmet, att hon senare avlidit och att han inte grät på begravningen. David skriver att det är det som upprör honom mest i romanen: ”När hans mamma dör så verkar han inte bry sig det minsta.” Om förhållandet till modern skriver han vidare: ”På ålderdomshemmet besökte han henne nästan aldrig eftersom att han som han själv uttryckte det tyckte att det var jobbigt att köpa biljett och att sedan ta bussen och detta kan ju faktiskt uppröra en ordentligt.”¹⁸⁴

¹⁸² Erik *text B IV*:2:13.

¹⁸³ Felix *text B IV*:2:22.

¹⁸⁴ David *text B IV*:3a:28.

Eleverna har olika förklaringar till att Mersault inte verkar tycka om sin mor. Några elever reagerar starkare på Mersaults likgiltighet vid moderns begravning och det faktum att han inte besökte henne på ålderdomshemmet. ”Man är inte så känslokall på sin mammas begravning”,¹⁸⁵ menar Clara, medan andra elever ger psykologiska förklaringar eller ser det som mer normalt. Emma, Ida och Petra anser, att Mersault inte kan gråta utan stänger inne sina känslor, eftersom de tror att människor bearbetar sorg på olika sätt. Olof och Felix menar att vi inte får veta något om Mersaults förhållande till sina föräldrar under barndomen därför kan vi inte heller vara säkra på varför han uppför sig så känslokallt. ”Man får känslan att han döljer saker och ting”,¹⁸⁶ skriver Olof. Felix ger uttryck för samma sak: ”Eftersom boken aldrig visar Mersaults barndom är det omöjligt att säga vad som gör förhållandet så tafatt.”¹⁸⁷ Utifrån individuella erfarenheter och funderingar försöker eleverna ge förklaringar till relationerna mellan huvudpersonen och andra karaktärer i boken. De skapar sina egna föreställningsvärldar om mor-son-förhållandet genom att fylla ut tomrummen i texten. Niklas skriver: ”Man får inte veta så mycket om deras förhållande men det verkar ha varit lite trubbigt i slutet och det var därför M. skickade sin mamma till behandlingshemmet. Annars var det säkert ett vanligt kärleksfullt moder och son förhållande.”¹⁸⁸ Flera elever tycker som Niklas, att han verkade älska sin mamma.

Ett annat spørsmål som kan knytas till relationen med modern gäller förhören med och domen över Mersault. Detta kommenteras av några elever. Elin drar följande slutsats: ”Enligt min uppfattning avrättades inte Mersault på grund av att han hade dödat en annan människa, utan för att han inte grät på sin mors begravning.”¹⁸⁹ Erik drar paralleller mellan sin egen erfarenhetsvärld och romanens tid och moraluppfattning. Det som kan betraktas som normalt idag i Sverige var kanske moraliskt förkastligt på 1940-talet. Han gör därför denna bedömning:

Mersaults förhållande till sin mamma skulle jag tro är mycket vanligare i dag än när boken utspelade sig. I boken så är det ett av argumenten mot Mer-

¹⁸⁵ Clara *text B IV:3a:29*.

¹⁸⁶ Olof *text B IV:3a:18*.

¹⁸⁷ Felix *text B IV:3a:40*.

¹⁸⁸ Niklas *text B IV:3a:46*.

¹⁸⁹ Elin *text B IV:1:6*.

sault i domstolen, att han skulle ha haft en dålig kontakt med sin mamma och att han bara hade väntat på att hon skulle dö, medans man idag skulle tycka att det var fullt acceptabelt och normalt.¹⁹⁰

Det verkar som om Erik är medveten om att handlingen utspelas i en annan tid och en annan kultur och han gör jämförelser med sin egen tid och kultur. Rabinowitz (1987:68ff.) talar om ”normbrottsregeln, *rules of rupture*, som innebär att läsaren uppmärksammar såväl intratextuella normbrott som extratextuella avvikelser. Läsaren bär med sig normer från erfarenheter utanför texten, sin egen ideologi, men måste samtidigt ta hänsyn till den historiska kontext i vilken texten är skriven. Men det handlar inte enbart om brott mot sociala normer utan även om de litterära normerna och hur de används för att framhäva textens bakomliggande omständigheter. I domstolsscenen lyfts Mersaults förhållande till modern fram på ett sätt som får eleverna att reagera. I det ena halvklassamtalet tar jag upp frågan om domen med eleverna:

BB: [...] Vad blir han dömd för sen då?

Felix: Dödsstraff.

BB: Han får dödsstraff ja, men ...

Felix: Giljotin.

BB: Ja, giljotin. Vad säger du, Anna?

Anna: Han blir väl dömd för mord?

BB: Ja.

Marv: Det roliga var att dom trodde hela tiden att vad som hände med hans mamma. Alltså det var ju det största argumentet varför han blev dödsdömd.

BB: Just det.

Anna: Att han inte hade gråtit.

BB: Att han inte hade gråtit, vad enligt domarna betydde det då, att han

Felix [fyller i]: ... var känslökall.

Anna: Att han var farlig.

BB: Ja. Tror ni att det kan vara sådana argument man tar upp i en domstol? [instämmanden från flera i gruppen] Att man dömer människor, inte utifrån själva gärningen utan utifrån deras karaktär?

Anna: Men man vet ju att det är folk som har blivit fel dömda och då undrar man var dom har fått bevisen ifrån. Om dom liksom har blivit dömda [ohörbart].¹⁹¹

¹⁹⁰ Erik *text B IV*:3a:31.

¹⁹¹ *Halvklassamtal 1 B IV*:5-6.

Samtalet visar att flera elever uppfattat att dödsdomen byggde på andra orsaker än själva mordet.

Fråga 3 b och c – Mersault och Marie och Raymond

Den tredje frågan till eleverna, där de ska beskriva hur de uppfattat Mersaults förhållandet till modern, till flickvännen Marie och till vännen Raymond inbjuder, liksom den föregående frågan, till att göra kopplingar till psykologiska, sociala och kulturella värderingar.

När Pontus reflekterar över huvudpersonens relation till flickvännen Marie och vännen Raymond drar han in sina personliga erfarenheter och värderingar:

Mersault gick med på att gifta sig med henne trots att han inte älskade henne utan han gjorde det mest för hon ville det. Detta tycker jag är fel för Mersault kan nog inte ge henne den kärlek som hon behöver. Men jag tycker att efter hans förändring i fängelset då han utvecklade sig andligt och blev medveten om livet och människor på ett annat sätt, skulle han kunnat vara kärleksfull mot henne.

Det verkade som Mersault såg upp till Raymond. Mersault gjorde nästan allt Raymond bad honom att göra, även om det gällde drastiska handlingar [...]. Jag tycker Raymond är en dålig vän som utsätter Mersault för dessa situationer.¹⁹²

Pontus kan här identifiera sig med såväl Marie som med Mersault. Han kan se Mersaults svaga sidor när det gäller flickvännen men i fallet med Raymond ger han inte Mersault skulden utan gör Raymond ansvarig för händelserna.

Förhållandet mellan Mersault och Marie bekräftar för de flesta eleverna att Mersault är ”känslolös” och att det handlar om mer om ”kroppsliga begär” än kärlek och att han inte anser att giftermål är viktigt. ”De har ingen harmoni och kärlek i förhållandet”,¹⁹³ menar Marco, men många framhåller att Marie älskar Mersault, att det är hon som håller ”gnistan uppe” och att han verkar behöva Marie mer än han älskar henne. ”Marie vill mer men får inte sina känslor besvarade på det sätt hon väntat sig”,¹⁹⁴ skriver Ida, och Gustav undrar: ”Varför hon hänger

¹⁹² Pontus *text B IV*:3b och c:47.

¹⁹³ Marco *text B IV*:3b:44.

¹⁹⁴ Ida *text B IV*:3b:36.

efter M är en gåta.”¹⁹⁵ Felix menar ändå att Mersault hade bäst relation till just Marie; han vill vara tillsammans med henne för att ”[h]on är rolig och spännande men framför allt vacker.”¹⁹⁶

I det ena halvklassamtalet diskuteras huvudpersonens känslolöshet och hur det inverkar på hans liv och relationer:

Marco: Det som förvånade mig mest, det är att han inte har några mål i livet. [...]

Felix: [...] Mot Marco: det jag tyckte att det var så härligt med honom, det var att han inte hade några mål i livet och att han tog så himla lätt på livet.

Någon: Och det var skönt.

Felix: Ja, det var jävla skönt.

BB: Ja, alltså, vad är det för mål man har i livet då?

Felix: Att lyckas, att synas, att skaffa snygga brudar [allmänt skratt].

BB: Ja, men det hade han ju, en tjej i alla fall.

Felix: Ja, ja, det var inget han låg och längtade efter direkt medan han träffade henne.

Någon [försöker säga något]: Amen, han ...

Felix [fortsätter]: Men han ville ju inte ha nåt större med henne heller.

BB: Nä.

Marco: Men han gick med på att han skulle gifta sig med henne sen på slutet. [flera pratar samtidigt]

Ida: Men han sa ju ändå att: Jag bryr mig inte.

Emma: Han sa till henne också att han inte älskade henne, ändå så gifte han sig med henne, eller ville han gifta sig med henne. Och han sa att giftermålet hade inte någon betydelse för han: Okej, vi kan göra det om du vill.

[flera pratar samtidigt]

Anna: Ingenting hade någon betydelse för honom. Han kunde ju inte älska någon. Han bara: ja, ja [hon menar att han är likgiltig för allt].¹⁹⁷

Några elever uppfattar ändå att Mersault förändras och att det påverkar hans relation till Marie:

Emma: Alltså det jag tyckte var det, att där i slutet av boken så erkänner han för sig själv att han är ensam. Och det gör han inte riktigt kanske innan.

Pontus: Det är just i fängelset jag tycker att han förändras. Det är där han ser tillbaka på sitt liv, att han ändå haft ett ganska bra liv. Han är rätt nöjd med det ju och han sa att det räcker med en bra dag för hundra dagar, eller hundra år i fängelset för att kunna tåla dom hundra åren, att bara tänka på den dan. Eller så ... jag tycker han får känslor i slutet också. Att han tänker på

¹⁹⁵ Gustav *text B IV*:3b:38.

¹⁹⁶ Felix *text B IV*:3a:41.

¹⁹⁷ *Halvklassamtal 1 B IV*: 2-3.

Marie, att han vill träffa henne igen.¹⁹⁸

Även förhållandet till grannen Raymond är komplicerat. Han uppfattas av ett antal elever som en ”knepig person” och dåligt föredöme för Mersault eftersom han är ”kvinnomisshandlare” och ”tuff och cool”. Alice konstaterar: ”Raymond och Mersault var ju en fin blandning, en kvinnomisshandlare och en mördare.”¹⁹⁹ Mersault hänger viljelöst på Raymond ”i brist på ork” att göra något annat. Några uppfattar ändå relationen som något ”ganska normalt” som någon att umgås med ”utan att det behövde bli invecklat”, även om vänskapen är ytlig och ”Raymond var bara en låtsasvän”.

Ett tecken på engagemang kan vara att elever knyter an till andra läsningar. Ju fler sådana anknytningar de gör desto bättre kan de använda dem för att tolka texten. Intertextuella jämförelser som går utöver rent genremässiga kan vara associationer som väcks vid läsningen. Maria skriver att romanen påminner om *Räddaren i nöden* eftersom båda handlar om personer som ”inte riktigt bryr sig om deras liv”.²⁰⁰ Lisa ser likheter mellan Liza Marklunds *Gömda* och *Främlingen* i Mersaults vänskap med Raymond. Även om Mersault förstår att Raymond håller på med förkastliga saker så ställer han upp för vännen. I *Gömda* ställer kompisarna också upp för varandra för att hämnas. ”De bryr sig inte om det är rätt eller fel handlingar man gör utan man bryr sig bara om kompisarna”,²⁰¹ skriver Lisa.

Fråga 4 – Mersault och mordet

Några av mina frågor inbjuder eleverna till att pröva olika tolkningar, som fråga 4, 6 och 7. På fråga 4: ”Varför tror du att Mersault skjuter araben?” ger eleverna mer eller mindre omfattande förklaringar. Händelsen med dödsskjutningen är svår att förstå och uppfattas som irrationell och utan mening. För många förblir det ett mysterium som man inte kan få svar på. ”Att Mersault skjuter araben den där varma dagen på stranden är en gåta för mig. Det stämmer inte alls in på mitt sätt att se på honom.

¹⁹⁸ *Halvklassamtal 1 B IV*: 4.

¹⁹⁹ Alice *text B IV*:3b:33.

²⁰⁰ Maria *text B IV*:1:1.

²⁰¹ Lisa *text B IV*:3c:43.

Det kan inte bero på slumpen, eftersom han kallblodigt tog fram pistolen ur fickan och sköt araben fyra gånger”,²⁰² skriver Jens. Lisa förklarar det med påverkan av stunden, miljön och den starka solen: ”När jag läste boken föreföll inte Mersault mig som en person som är kapabel till att mörda någon. Jag tror att inte ens Mersault vet varför han gjorde det.”²⁰³

Felix tror att slumpen spelade in, men ”de skott som sedan följer är en gåta för mig”.²⁰⁴ Gustav drar slutsatsen att ”[d]ådet i sig är helt meningslöst och gör det bara svårar[e] att förstå sig på Mersault”.²⁰⁵

Karin litat på huvudpersonens egen version: ”Mersault namnger solen och värmen som två avgörande faktorer till varför han sköt araben. Jag tror honom. Eller i alla fall tror jag att han inte förstår varför han gjorde det. Han säger på flera ställen i boken att han inte känner sig som en brottsling.”²⁰⁶

Men elever kommer också med andra, psykologiska förklaringar som de två flickorna Anna och Petra. Anna skriver att ”[j]ag tror att han skjuter araben för att han innerst inne är ledsen över att hans mamma dog. Jag tror att det beror på att han inte bearbetat sorgen över att hon är död och att det betyder att han är ännu ensam nu”.²⁰⁷ Petra talar också om inestängda känslor: ”Jag tror att Mersault inte tänker klart. Han har haft svårt att visa känslor vilket jag tror är den stora anledningen. Stänger man inne sina känslor så kommer de till slut ändå ut men på fel sätt.”²⁰⁸ Niklas har inget svar: ”Ingen aning. Det problemet kan jag inte besvara skrivandes men svaret skulle säkert dyka upp om vi diskuterade det i grupp.”²⁰⁹ Det verkar som om Niklas har positiva erfarenheter av att få svar på frågor från tidigare boksamtal.

Mordet på araben och vad som utlöste det väcker engagemang i de båda halvklassamtalen, som fördes efter det att alla lämnat in de skriftliga svaren.²¹⁰

²⁰² Jens *text B IV*:4:50.

²⁰³ Lisa *text B IV*:4:52.

²⁰⁴ Felix *text B IV*:4:52.

²⁰⁵ Gustav *text B IV*:4:51.

²⁰⁶ Karin *text B IV*:4:48.

²⁰⁷ Anna *text B IV*:4:51.

²⁰⁸ Petra *text B IV*:4:54.

²⁰⁹ Niklas *text IV*:4:54.

²¹⁰ Eftersom jag av erfarenhet visste att halvklassamtal med många elever inte fungerade särskilt bra i denna klass hade jag delat in klassen i tre mindre grupper.

Samtalen om mordet

I samtalen kan jag se att eleverna formulerar och testar sina hypoteser om vad som utlöste mordet på araben. Det resulterar i båda grupperna i en diskussion om vilka förklaringar som kan finnas:

Emma: Ja, det var slumpen som gör det.

BB: Ja, du sa att det var slumpen. Men vad är slumpen då? Är det att han råkadade vara där just den dan och att araben var där och drog kniv?

Emma: Jag tror inte han är i stånd att trycka av revolvern, alltså det skulle inte bli så, men sen så ... Det råkade bli så.

BB: Men är han rädd?

[Flera pratar samtidigt]

Marco: Ja, jag tror det. Han vill bara skrämma araben. Så råkade han i rädsla, tycker jag. Sen kommer han i sån trans att han bara trycker av.

Ida: Men det måste ju ändå finnas en spärr, för att ... Man är ju ändå, man borde ju ändå vara medveten om vad man gör.

Marco: Är du rädd så kan du [ohörbart]...

Ida: Jo, men jag menar, det är ju precis som [ohörbart för flera pratar samtidigt] ... Javisst.

Gustav: Var det inte ren sinnesförvirring? Han såg väl ingenting? Han höll på att helt tuppa av.

BB: Är det en förklaring tycker du?

Gustav: Det är ingen förklaring, men det stod ju så.

Anna: Jag tror det var lite av att han var kanske arg över att hans mamma hade ... Ja, om man säger så, lämnat honom. Eller, han hade inga kompisar innan och så hade han ändå henne kvar. Även om han inte träffade henne så hade han henne ju där.

BB: Mm.

Anna: Och att han liksom inte kunde sörja över henne. Det kan ju vara sånt som kommer fram.

BB: Vi kommer in på det. – Ja, det kan ju vara det att han var ... Han blev bländad av solen och den här kniven som blänkte och han ... Kunde ni känna den här hettan i boken som finns? Vilket land utspelas det i?

Gustav: Algeriet.

BB: Algeriet, ja. Man kan ju tänka sig den här enorma hettan på sommaren där, att han drabbas av solsting eller?

Felix: Mycket möjligt ändå.

Gustav: Han skrev ju... Alltså boken beskrev ju att det var något. Hans ögon

Två grupper skulle diskutera romanen under ett dubbelpass. En tredje grupp skulle diskutera den vid ett senare tillfälle. På grund av missförstånd eller av annan anledning uteblev nästan alla elever i den andra gruppen. De fick därför ingå i den tredje gruppen som diskuterade romanen några dagar senare. Detta samtal tyckte jag bitvis gick väldigt trögt på grund av att gruppen blev för stor, vilket framgår av anteckningar i *lärrardagboken B* s. 38.

svartnade. Ja, det var något sånt det stod att han gjorde och så tryckte han av ett skott och han kunde ha skjutit åt vilket håll som helst, alltså som jag uppfattade det. Men jag vet inte.

Felix: Nä, men det var just det att han sköt flera skott sen också. Det var det jag tyckte var lite konstigt.

[Flera instämmer]

BB: Det är ju det som är konstigt ju?

Marvo: Jag och Pontus diskuterade det innan, att han kanske skulle hjälpa sin kompis på stranden och ställa upp [ohörbart].

Pontus: Han gjorde det kanske för att han inte hade några känslor, så han skulle se om han fick några känslor efter att ha mördat eller skjutit någon?

[Skratt från de andra]

Anna: Han skulle få respekt hos den enda kompis som han hade.

BB: Ja?

Felix: Det tror inte jag, eftersom jag tror inte han behövde det. Jag tror inte han behövde den respekten, eftersom han inte bryr sig så mycket om han är kompis med den eller den.²¹¹

I den andra gruppen diskuteras samma fråga på följande sätt:

Mikael: Jag uppfattade att det var en impuls eller så.

BB: Impuls?

Mikael: Ja, alltså, jag tror inte det var meningen att han skulle trycka av utan det var bara någonting ...

BB: Som hände? Ja, men det måste ju vara ...

Eva [avbryter]: Ja, men ...

Mikael [avbryter och säger något samtidigt]

Eva: Ja, men han sköt fem skott.

Elin: Han kanske ... Alltså det finns väl många som går med den tanken: undrar hur det känns att döda någon människa?

BB: Gör du det? [skratt i gruppen] Håller ni med Elin här? Är det många som går med den tanken?

[Flera pratar samtidigt]

Elin: Nä, men alltså undrar hur det känns. Men det är ju väldigt, väldigt få som gör det.

BB: Du menar, vi har en massa otäcka tankar som vi aldrig egentligen använder oss av?

Elin: Ja.

BB: Eller omsätter dom i handling i alla fall.

Eva: Det råkar han göra.

BB: Det råkar han göra, men finns det ingenting som utlöser det här mordet då?

Jens: Raymonds hat mot araben.

BB: Raymonds hat mot araben? Okej.

Jens: [ohörbart] och inte vet vad han ska göra.

²¹¹ *Hahklassamtal 1 B IV:4-5.*

BB: Finns det andra förklaringar? Finns det andra möjliga förklaringar?

Olof: Det var säkert bara en tillfällighet. Han verkar ju inte vilja söka upp honom och döda honom, utan det verkade precis som en tillfällighet. Något han gjorde för att allt ändå var meningslöst [ohörbart].

BB: Vad säger du Niklas?

Niklas: Jag vet inte, men araben drar upp en kniv också. Jag vet inte vem som drar, om han drar pistolen före eller?

BB: Jag tror att han ...

Mikael [avbryter]: Han tar pistolen och ...

Niklas [inflikar]: Ja, ja ...

Mikael: ... och sen går han och letar efter ... eller går ner till stranden igen [ohörbart för flera pratar samtidigt].

Niklas: Ja, men han har ju bara pistolen. Han har ju [ohörbart] när han ligger därnere.

Jens: Han har ju fått den.

Niklas: Jag vet inte vem som drar först så att säga.

Jens: Det tror jag är araben.

Flera samtidigt: Det är araben.

[Flera pratar samtidigt]

BB: Ja, så är det solen också och ... Kan det vara någonting som gör honom ...

Niklas [avbryter]: Det är solsting.

BB: Kan det vara solsting?

Niklas: Ja [skratt från gruppen].

BB: Kan man börja skjuta folk när man får solsting? Jag vet inte. Det är klart, det kan man kanske göra.

Niklas: [ohörbart] i slagsmål om det.

BB [har inte uppfattat]: Vad sa du?

Niklas: Dom var ju i handgemäng innan.

BB: Var dom det? Jag kommer inte ihåg.

Jens: Ja, det var dom.²¹²

Oenigheten om vem som inleder bråket gör att jag läser upp hela det avsnitt som beskriver händelsen på stranden.

BB: Men det står så här. Han kommer där i solen och han svettas, och så säger han: ”och denna gång drog araben, utan att resa sig upp, fram sin kniv och lät den blänka i solen. Den blixtrade till i ljuset och det kändes som om en blank klinga hade träffat mig i pannan. Alltså det gjorde det ju inte, men det kändes så: I samma ögonblick rann den svett som hade samlat sig i mina ögonbryn, ner i mina ögonfransar och täckte dom med en tät ljum binna. Denna slöja av salta tårar gjorde att jag inte kunde se. Jag kände ingenting annat än solbattan som likt trumpinnar bankade mot min panna, och då och då ofydligt, den skinande lans av ljus som reflexen från arabens kniv utsände. Denna brinnande lans naggade mina ögonbryn och borrade sig in i mina vär-

²¹² *Halkklassamtal 2 B IV:6-7.*

kände ögon. Då började allt gå runt för mig. Från havet kom en het och mättad fläkt. Jag tyckte att hela himlen öppnade sig för att låta eld regna ner på mig. Hela min varelse var spänd och jag kramade hårt om min revolver. Säkerhetsspärren gick upp och jag kände den polerade kolven i handen, och det var då, med denna på samma gång torra och bedövande knall, som det hela började. Jag skakade av mig svetten och bettan. Jag förstod att jag hade tillintetgjort dagen lugn, krossat en underbar tystnad som vilat över en havsstrand där jag hade känt mig lycklig. Sen sköt jag ytterligare fyra skott mot en orörlig kropp, där kulorna trängde in utan att det syntes. Och dessa fyra knallar var som fyra korta knackningar på dörren till olyckan.” (Camus 2004 :74f.)

Mikael: Det var det jag menade med att det första skottet var en impuls.

BB: Ja, men varför skjuter han dom andra?

Mikael: Det är samma sak ibland när flera pojkar är i slagsmål. Det är liksom dom har slagit första slaget, så slår det slint. Så fortsätter dom att slå, när dom ligger ner på marken. Det är samma sak när han skjuter.

BB: Att man fortsätter att sparka på någon som ligger?

Mikael: [ohörbart] första steget och bara fortsätter.

Olof: [ohörbart] om man gått så långt.

BB: Så kan man bara tömma hela magasinet så att säga?

Mikael: Det blir ju att det slår slint i huvet.

Frida: Men var det inte en massa hat mot alla araber, alltså hela tiden?

BB: Ja, det var ju det att man betraktade araberna som en lägre sorts människor också, så att dom var ju inte jämlika.

Mikael: Då är dom mycket lättare att slå på.

BB: Då är det kanske ännu lättare, ja. Det kan ju också vara en förklaring, som du säger. Att det kan vara så, och att det här hatet och rädslan också kanske.

Olof: Är det med den här boken som med Kafka att man kan tolka det hur som helst?²¹³

Beach (1993:82ff.) tar upp ett perspektiv på läsningen som är inriktat på den kognitiva processen. När läsare bygger upp sina föreställningsvärldar ställer de hela tiden upp hypoteser för att förklara karaktärernas handlingar. Ofta handlar det om problem som ska lösas. Beach har sammanställt några kriterier som kan ingå i en sådan problemlösande process:

- *recognizing*, något i texten konfunderar läsarna som de inte förstår
- *defining*, läsarna definierar vad de inte förstår
- *formulating hypotheses*, läsarna formulerar hypoteser som kan vara till hjälp för förståelsen

²¹³ *Halvklassemntal 2 B IV:7-8.* Olof syftar på den grupptolkning eleverna fick göra av Franz Kafka (1975), *Framför lagen*.

- *reviewing*, läsarna går tillbaka till texten för att hitta information om det de inte förstod
- *testing out and revising their hypotheses*, läsarna prövar hypotesen för att uppnå en möjlig förklaring

Det finns likheter mellan Langers teori om läsningen som en föreställningsbyggande aktivitet och Beachs kriterier. Langer beskriver hur läsaren hela tiden ställer frågor till texten för att skapa mening. Ibland tar läsaren ett steg tillbaka och funderar över sin tidigare förståelse och jämför med erfarenheter och kunskap från det egna livet, ”Att stiga ut och tänka över det man vet” (Langer 2005:33).

Redan i fråga 4 har ju implicit formulerats att mordet på araben är något som måste tolkas. Det visar sig att det är något som eleverna redan funderat över under läsningen. I samtalen formulerar och testar de sina hypoteser, och får såväl invändningar som medhåll från de övriga. Deras antaganden om orsakerna till dödsskjutningen förklaras som: slumpen, en impuls, rädsla, sinnesförvirring, saknaden efter modern, känslökyla, önskan att hjälpa en kompis och få respekt, rasism och hur det känns att döda en människa. I det ena halvklassemötet går vi tillbaka till texten, när jag läser upp hela det avsnitt där händelsen beskrivs för att eventuellt hitta ledtrådar. Eleverna försöker komma fram till en slutgiltig förklaring; vissa håller fast vid sin första hypotes, andra är mer villiga att ändra sig eller testa nya hypoteser. Olofs slutsats att man kanske kan tolka händelsen ”hur som helst” visar att eleverna förstår eller i alla fall har börjat fundera över om det verkligen finns något ”rätt” svar.

Två elever har utvecklat sina tolkningar. Båda använder metaforer som förklaring i sina skriftliga svar. Pontus använder filmmetaforen: ”Han är som en åskådare och betraktare av livet. Han ser på livet som det vore en film”.²¹⁴ Hanna talar om livet som ett ”spel”:

M lever som i en annan värld. Han befinner sig i vår värld men mentalt är han i en annan. Han ser på livet som en illusion, något man inte ska ta så allvarligt på. Det hela är ett spel och han ser på sig själv som en spelpjäs. Han flyttas fram, ibland bakåt på spelplanen. Det som händer händer och sedan tar spelet slut. M skjuter araben för att han gör det. I ett spel kan allting hända.²¹⁵

²¹⁴ Pontus *text B IV*:4:54.

²¹⁵ Hanna *text B IV*:4:48.

Fråga 5 - berättartekniken

Fråga nummer 5 gäller berättarteknik, stil, komposition, synvinkel och budskap i romanen. Några elever kommenterar språket som omväxlande modernt och "gammeldags" eller innehållande "finare ord". Översättningen är inte up-to-date vilket bidrar till att förståelsen försvåras för några elever. Verbformer som "begrov" och "sam" kan med rätta definieras som ålderdomliga. Genomgående uppfattas boken ändå som berättartekniskt okomplicerad. Gustav skriver: "Boken är lättläst, skriven så att man hela tiden följer den 'röda tråden'."²¹⁶ Jens insikt att "berättartekniken i boken är väldigt simpel, just så som Mersault ser på livet. På det viset upplever man just Mersaults tankar som väldigt trovärdiga och t.o.m. vettiga",²¹⁷ tyder på att han kopplar samman form och innehåll. Att boken är skriven i första person uppfattas såväl som att läsarna får en djupare insikt i Mersaults tankar som att de bara får perspektivet ur huvudpersonens synvinkel. För en del elever blir tomrummen utan en allvetande författare för stora; de får veta för lite om huvudpersonens motiv och handlingar, eftersom de bara kan få kunskap via det som Mersault själv väljer att tala om och han talar inte om sina känslor.

Elever saknar också direkt dialog, eftersom upprepningar som "han sade", "hon sade" känns monotona, och dialoger uppfattas som ett intressantare berättarsätt. Så här uttrycker Anna det:

Boken är skriven ur Mersaults synvinkel. Mersault är den som genom hela boken berättar allt som händer och vad de andra personerna säger och gör. Detta gör att boken får en ensidig stil för dialoger är det som enligt mig ger boken mera intressant prägel och dessutom så får man endast hans åsikter om allt som händer.

Man kan dela in boken i två delar, en före mordet och en efter mordet. Jag tyckte inte att Mersault var det minsta aggressiv till en början men efter hans mammas död så började han visa aggressiva tendenser och han började bry sig mindre och mindre om allting.²¹⁸

²¹⁶ Gustav *text B IV*:5:59.

²¹⁷ Jens *text B IV*:5:58.

²¹⁸ Anna *text B IV*:5:59.

Generellt kan jag konstatera att eleverna besvarar fråga 5 ganska kortfattat. En elev tror att det skulle vara lättare att förklara stil och berättarteknik om vi diskuterade det i klassen.²¹⁹

Budskapet

I skolsammanhang är det vanligt att svensklärare ger eleverna frågor om budskapet i en litterär text. Det är ett spørsmål som förmodligen inte skulle ställas om texten och läsningen i andra sociala sammanhang utanför skolan. Ofta uppfattas det av lärare som ett tecken på avancerad eller till och med "rätt" läsning om eleverna har förmågan att tolka ett verk mer eller mindre dolda mening. Svaren på frågan om budskapet i *Främlingen* ger en fingervisning om hur svårt det kan vara för elever att göra en sådan tolkning. Fem elever besvarar inte frågan över huvud taget och tre uppger att de inte hittat budskapet eller har "missat" det. "Budskap kan jag inte hitta något, det finns säkert något men eftersom jag inte gillade boken gjorde det svårt att hitta",²²⁰ skriver exempelvis Sandra.

Sex elever menar att det handlar i grunden om "meningen med livet" och "att man ska fundera över sin egen livssituation". Det innebär också att tänka på "andra än sig själv". Romanen har fått David "att tänka på hur lite vi bryr oss om våra medmänniskor egentligen".²²¹ Anna menar att romanen handlar om "allt som rör livet, t.ex. dödsstraff eller inte, att älska eller inte älska".²²²

Frågan om dödsstraff nämns av ytterligare två elever som anser att författaren har velat starta en diskussion om det orättvisa rättssystemet och dödsstraffet.

Tre elever menar att filosofiska och existentielliska tankar ligger bakom författarens skildring. "Boken har en lite filosofisk karaktär där inget tycks ha någon egentlig betydelse och livet är bara ett spel av tillfällighet",²²³ skriver exempelvis Olof. Dessa elever tycks ha tagit till sig kunskap om existentiellismen som behandlades under ett lektionspass.

²¹⁹ Se även kapitel 9 och Elins svar på denna fråga.

²²⁰ Sandra *text B IV*:5:56.

²²¹ David *text B IV*:5:55.

²²² Anna *text B IV*:5:59.

²²³ Olof *text B IV*:5:58.

Tre elever anser att läsaren ska förstå att ”vem som helst kan begå ett brott” och ”att man ska tänka först och handla sen”. I förlängningen innebär det att ”meningen med boken är att vi ska få möjlighet att reflektera mycket kring varför Mersault gjorde som han gjorde. Varför var han så känslolös?”,²²⁴ enligt Lisa.

Fråga 6 – den sista meningen

Fråga 6 lyder: ”Hur tolkar du romanens sista mening?”. Slutmeningarna i romanen lyder: ”*Liksom om denna stora vrede hade rensat ut det onda hos mig, öppnade jag nu inför denna natt, så full av stjärnor och tecken, för första gången mitt sinne för världens vänliga likgiltighet. När jag kände den så lik mig, så broderlig helt enkelt, insåg jag att jag hade varit lycklig, och att jag alltjämt var det. För att allt må bli fullbordat, för att jag skall känna mig mindre ensam, återstår det mig att önska att det kommer många åskådare till min avrättning, och att de hälsar mig med hatfyllda skrän*” (Camus 2004:150).

Några tror att det betyder att Mersault har insett sin skuld och detta är hans sätt att visa åskådarna detta. Clara gör en intratextuell koppling i en liknande tolkning:

Tidigare i boken berättade han om att hans pappa hade gått och sett på avrättningar. Först hade Mersault inte förstått varför pappan hade gått på avrättningarna och sedan spytt halva dagen men sen förstod Mersault honom. Människor som går på avrättningar och får se en människa dödas önskar nog inte det ödet på dem själva och håller sig på rätt sida lagen.²²⁵

Flera svar visar att eleverna tror att Mersault har accepterat sitt öde, att det är bättre att åtföljas av hatfyllda åskådare än att dö ensam även om det är svårt att förstå, att det är så han vill bli ihågkommen. Maria tycker att hans uttalande är ”hemskt”²²⁶ och Lisa tycker att ”det visar hur dåligt han mådde”.²²⁷ Niklas skriver att betydelsen är ”att känna att man faktiskt berört människors känslor. Känslan av att man faktiskt funnits till”.²²⁸

²²⁴ Lisa *text B IV*:5:60.

²²⁵ Clara *text B IV*:6:64.

²²⁶ Maria *text B IV*:6:64.

²²⁷ Lisa *text B IV*:6:69.

²²⁸ Niklas *text B IV*:6:70.

Fråga 7 – Mersault och den moderna människans livssituation

Den sista frågan handlar om påståendet att Camus gestaltar den moderna människans livssituation, ett påstående som uttrycks i romanens baksidestext. Fråga 7 är inte lätt att besvara och elevernas ganska kortfattade svar spretar också åt olika håll. ”I dagens samhälle har inte människor tid för varandra. Det är knappt att människor har tid för sig själv.”²²⁹ Utta-landet av Mikael tolkar jag som att han uppfattar att vi idag lever i en stressig tid, vilket knappast framkommer i Mersaults värld. Eller också betyder det att ”det finns väldigt lite solidaritet och medmänsklighet i dagens samhälle”,²³⁰ som David skriver, vilket är detsamma som att vi inte har tid för varandra, men kanske inte nödvändigtvis på grund av stress.

Maria tror att det betyder att ”dagens ungdom inte riktigt vet vad de vill med sina liv”.²³¹ Alice skriver att ”vi tänker också alldeles för lite på konsekvenserna för allt vårt handlande”.²³² Marco tolkar det som att människan ”fortfarande beter sig barbariskt och som en grottmänniska fast med nyare teknologi. Han [författaren] försöker nog också uttrycka att dödsstraff är barbariskt”.²³³ Erik skriver: ”Att vi inte är några hederliga människor utan att vem som helst kan bli en mördare utan att för den sakens skull vara ett monster.”²³⁴ Clara och Gustav tycker däremot att det är svårt att utifrån Mersaults livssituation generalisera och dra några slutsatser om den moderna människan.

Avslutande reflektion

I detta kapitel redovisar jag elevernas svar på ett antal frågor till romanen *Främlingen*. Några av frågorna har en öppnande karaktär, andra är mer slutna. Formuleringarna och urvalet av frågor styr, liksom läsningens yttre kontext, naturligtvis de svar som ges. Jag kan ändå konstatera att eleverna är relativt öppna i sina svar och de gör flera personliga anknyt-

²²⁹ Mikael *text B IV:7:74*.

²³⁰ David *text B IV:7:72*.

²³¹ Maria *text B IV:7:72*.

²³² Alice *text B IV:7:74*.

²³³ Marco *text B IV:7:77*.

²³⁴ Erik *text B IV:7:73*.

ningar. Kanske har två års läsloggsskrivande trots allt påverkat deras uppfattning om vad man får säga och skriva i klassrummet.

Beach presenterar i *A teacher's introduction to reader-response theories* (1993:8) en modell som tar upp fem aspekter på vad som händer i transaktionen mellan läsaren och texten. De fem aspekterna är erfarenhetsaspekten, den textuella aspekten, den kulturella aspekten, den psykologiska aspekten och den sociala aspekten.²³⁵ Varje aspekt belyser en speciell del av transaktionen och Beach menar att man kan lägga olika vikt vid var och en av aspekterna, men i läsprocessen finns alla med och har betydelse för hur läsaren skapar mening och förståelse i läsningen. Frågan är vilka aspekter som frågorna till *Främlingen* kan öppna upp för? Jag menar att det är möjligt att urskilja alla aspekterna.

En läsares förståelse av berättelsens innebörd hänger samman med den subjektiva upplevelsen av det liv som skildras i texten, skriver Langer (2005:20). Jag uppfattar att litteraturläsningen har möjliggjort för eleverna att dra in subjektiva erfarenheter från sina egna världar i läsningen, vilket deras svar också visar. I läsningen drar läsarna in kunskap som formats genom sociala och kulturella roller i familjen, med vänner, i skolan, i samhället. Sådana roller är ”elev”, ”tonåring”, ”lärare”, ”forskare” etc. I skolsituationen är romanens unga läsare först och främst elever, men i läsningen av *Främlingen* drar de även in kunskaper från sina roller som ”sammhällsmedlem”, ”son eller dotter” och ”vän”. Som jag ser det är den *psykologiska, sociala och kulturella aspekten* sammanflätade och svåra att skilja åt. När vi läser gör vi det som sociala varelser men också utifrån vilket kön, vilken ålder, klass och etnicitet vi tillhör. Hur eleverna uppfattar de sociala relationerna mellan karaktärerna i en text är beroende av deras egna sociala och kulturella värderingar och attityder. Det visar tolkningarna av Mersaults relation till modern, till flickvännen Marie och till Raymond. För vissa elever innebär Mersaults reaktion vid moderns begravning ett socialt normbrott som strider mot deras egna uppfattningar. En elev blir mest upprörd över denna scen i hela romanen, en annan konstaterar att ”så känslolokall” är man inte på sin mors begravning. Andra elever ger psykologiserande förklaringar, eller drar in erfarenheter från egna reaktioner vid begravningar. En flicka minns exempelvis att

²³⁵ Se även Wolf (2002:27f.) och Sørensen (2001:49f.), som båda diskuterar Beachs modell.

hon själv inte grät på sin morfars begravning. Förhållandet till Marie uppfattas överlag som känslolöst, mer som ett kroppsligt behov och rädsla för ensamhet än byggt på kärlek. En pojke skriver att det är ”udda, även för vårt moderna samhälle”.²³⁶

När det gäller den *textuella aspekten* ställer Beach frågan om man kan lära ut narrativa konventioner, *knowing-that*, och tro att elever ska kunna applicera kunskapen på andra texter, eller om det bara är genom att läsa mycket som eleverna kan få sådan kunskap, *knowing-how*. Knowing-how-kompetens är exempelvis läsarens förmåga att kunna förutsäga vad som kommer att hända i en berättelse och binda ihop ledtrådar till en helhetsbild av karaktärerna. Beach tycks mena att det är en tyst kunskap som främst utvecklas genom erfarenhet av mycket läsande och historieberättande. De flesta elever läser emellertid inte mycket litteratur och det de läser begränsas ofta till en genre eller en författare, påpekar han (Beach 1993:17f.). Även Rabinowitz (1987) intresserar sig för vilket allmängods av narrativa konventioner som läsaren bär med sig in i läsningen för att skapa mening. Eleverna i SPe tycker att *Främlingen* är lättläst, åtminstone på ett ytligt plan. Min slutsats blir att de lyckas skapa en samlad bild av Mersault och hans utveckling, men det sker brott i texten som förvirrar och försvårar meningsskapandet. Mordet på araben är det tydligaste intratextuella brottet i romanen. Det uppfattas av många elever som obegripligt och de har svårt att förklara handlingen. De har inte uppfattat Mersault som en potentiell mördare. En flicka menar också att det är svårt att förutse vad som kommer att hända i romanen. För henne blir dödsdomen på slutet ”en chock”, ett orimligt hårt straff i förhållande till det begångna brottet.

En fråga gäller också hur man ska tolka elevernas olika uppfattning om budskapet i texten. Ett antal elever besvarar inte frågan alls och några påstår sig inte ha funnit något budskap. Det kan tolkas som att de anser att frågan är för svår att svara på eller att de inte vill ge ett svar som kan uppfattas som ”felaktigt”. Frågan är ställd så att den kan bidra till uppfattningen att det finns ett ”rätt” svar. En stor grupp elever gör en vid tolkning av romanens budskap och definierar det som ”allt som rör li-

²³⁶ Erik *text B IV*:3b:31.

vet”, dvs. människans existentiella villkor. Genomgången av existentiellismen i svenskundervisningen och kanske även i filosofiundervisningen kan ha lett tankarna in på sådana banor. Frågan om dödsstraffet och rättsväsendet har några elever tolkat som det övergripande budskapet. Tre elevers förklaring är att vem som helst kan bli mördare även en helt ”vanlig” person. Alla tolkningarna kan betraktas som rimliga.

Men även den sociala kontext i vilken läsningen försiggår påverkar tolkningen. Linnér (1984) påpekar hur instrumentalism är ett hinder i kunskapstillägnet i skolan. Han ställer frihet mot styrning men framhåller samtidigt hur motsägelsefullt skolsystemet är. Risken finns alltid att textarbetet reduceras till uppgiftslösning eller gissningslek, vilket i sin tur hänger samman med graden av erfarenhetsanknytning och problembearbetning. Klassrummet är ”genomdränkt” av pedagogiska avsikter skriver Beach (1993:104) vilket oundvikligen leder till att skapa en viss typ av respons. ”I klassens sociala rum blir teksten till”, skriver Smidt (1991:33ff.). Det är läsarens sociala roller, motiv och behov i en specifik kontext som formar responsen och meningsskapandet. Jag uppfattar ändå elevernas reflektioner som beskrivningar av såväl engagemang som intellektuellt tankearbete, något som även Langer (2005:77) skriver om. Hon menar att ett syfte med litteraturundervisningen måste vara att eleverna kan uppskatta en berättelse för att den får dem att reflektera, att läsandet provocerar tänkandet. Det kan innebära att läsarna får reflektera över karaktärernas motiv, handlingar och känslor och hur dessa liknar eller skiljer sig från deras egna. Frågorna till romanen har lett in i texten och kunnat öppna upp för sådana reflektioner. Eleverna har skapat visuella bilder av karaktärer och miljöer, de har dragit in sina erfarenheter, jämfört och värderat karaktärerna och handlingarna. I samtalet om mordet ställs olika tolkningar mot varandra och eleverna får möjlighet att pröva och ompröva sina uppfattningar.

I avhandlingens tredje del, kapitel 7, 8 och 9, beskriver jag hur de tre eleverna Karin, Marco och Elin bygger sina föreställningsvärldar genom läsandet, skrivandet och samtalen. I porträtten analyseras och diskuteras hur de drar in sina egna erfarenheter och behov i klassrummet och vad de använder undervisningen till.

III TRE ELEVER– TRE LÄSARE

7 Karin - ”när jag läser letar jag efter vackra saker”

Karin är en flicka som har en stark ställning i klassen och hon märks ofta i klassdiskussioner. I motsats till en del andra klasskamrater trivs hon mycket bättre i den nya klassen efter linjevalet i årskurs 2. Här finns många som hon har mer gemensamt med än i ettan, men hon tror att det kan bero på att alla nu har blivit mognare.

Karin har utländsk bakgrund från en av föräldrarna och hemma pratar hon mest svenska. Hon förstår sitt andra språk men pratar det sämre nu än när hon var yngre. Språket är något hon så småningom vill förbättra genom att åka till landet ifråga och eventuellt studera där. Hon bor ensam med sin mamma sedan pappan dog när Karin var i yngre tonåren. I årskurs 3 skriver hon ett arbete om pappans sjukdom och sina erfarenheter av att mista en förälder. Jag uppfattar att skrivandet var ett sätt att i efterhand försöka förstå och bearbeta en svår upplevelse.

Karin och svenskämnet

Så långt tillbaka som Karin kan minnas har hon tyckt att svenska var ett av de roligaste ämnena i skolan. I den först texten Jag och svenskan skri-

ver hon att hon redan på lågstadiet snabbt fyllde sin ”dagbok”, en liten blå bok som många klasskamrater ”hatade”, med berättelser om vad som hänt i helgen. Det fria skrivandet och egna berättelser skrevs ”i en ny blå bok”. Karin ”skriver gärna och mycket” och hon tycker att det är roligt och har lätt för det. På högstadiet fick hon ”en underbar lärare” som inspirerade henne till läsande och skrivande. Hon läste Henning Mankells serie om Kurt Wallander och fick själv skriva en deckare. Lite om Moberg och *Utvandrarna* fick klassen läsa liksom Jan Guillous *Ondskan*. När eleverna skulle välja en författare att skriva om valde Karin Jonas Gardell, ”en mycket vacker författare och personlighet som bör läsas av varje svensk”. På fritiden läste hon tidningen nästan varje dag och 5-10 böcker per år. En del böcker lånade hon av en kamrat vars pappa är journalist.²³⁷

Karins läsning i gymnasiet

Stilen och det vackra språket

På A-kursen läser Karin fyra romaner som hon skriver långa läsloggar till: *Hjärtans fröjd* (1992) och *Anarkai* (1996) av Per Nilsson, *Sprängaren* (1998) av Liza Marklund och *Är detta en människa* (1976, 1990) av Primo Levi. Till vårt boksamtal på en halvklasstimme tar hon med sig *Där inga änglar bor* (1995) av Lasse Lindroth, en bok som fick henne att reagera mycket starkt eftersom den handlar om rasism. Hon berättar vid detta tillfälle att hon bara läser litteratur ibland.²³⁸

När Karin tar ut citat ur *Hjärtans fröjd* och kommenterar dem skriftligen är det framför allt de fina beskrivningarna av två tonåringars förälskelse hon fastnar för: ”Underbart skrivet. Beskriver hur otroligt starkt man kan älska även fast man ’bara’ är tonåring”. Hon tycker att det finns så mycket bra skrivet i boken att hon har svårt att välja. ”Det var verkligen en bra bok eftersom det fanns så många fina undagömda meningar. Jag älskar böcker som tvingar en att tänka efter för att se hur mycket jobb författaren egentligen lagt ner på boken. Detta var en sådan bok”. Samtidigt är hon kritisk mot det öppna slutet: ”Jag tycker att det ska sluta

²³⁷ Karin text A 1:1-3.

²³⁸ Lärardagbok A-kursen s. 6.

på något sätt, eller det gjorde det ju, men jag tycker liksom att det är författarens skyldighet att ge mig, som läsare, ett slut där jag slipper gå och tänka på vad som egentligen hände.”²³⁹

Karin är intresserad av och lyhörd för stilfrågor. Hur författare arbetar för att åstadkomma ett ”vackert” språk är något som intresserar henne. Lyriska avsnitt och en intressant komposition i texter tilltalar henne mest. Det visar sig att hon läst ytterligare en roman av Per Nilsson, *Korpens sång* (1994) och hon kan därför göra jämförelser mellan den, *Hjärtans fröjd* och *Anarkai*.

Jag tror att Per Nilsson hyser starka känslor för att dela upp sina böcker i olika tidsbegrepp. Det märker man också i *Korpens sång* och *Hjärtans fröjd*, då även deras kapitler är skrivna i både presens och imperfekt om vart annat. Så är det även i denna bok, vilket bara gör den mer intressant att läsa. [...] Även fast Per Nilssons böcker bygger på starka och bra historier är det inte därför jag tycker om att läsa honom. Det är alla vackra meningar som han gömmer här och var som gör honom till en så pass bra författare som han är.²⁴⁰

I utvärderingen efter A-kursen skriver Karin att hon uppskattade just läsloggsuppgiften. Att skriva läslogg är något hon tycker klassen borde göra fler gånger eftersom man lär sig att bli en mer noggrann läsare då. Till *Sprängaren* skriver Karin en kombinerad läslogg och analys. Romanen har hon valt efter att ”hört en hel del om den lovprisande [sic] Liza Marklund. Även hennes bok *Sprängaren* har korsat mina vägar ett antal gånger”. Boken definierar hon som ”en spännande historia som först och främst är till för att underhålla” men som inte innehåller ”så många filosofiska tankar”. Att Marklund skriver rakt på sak utan några konstigheter gör att Karin ”denna gång [fick] leta lite extra noga efter de ’undagömda meningarna’”. Hon kommer fram till att det är författarens förmåga att förmedla en verklighetskänsla i skildringen av ”den vanliga människan och hennes små vanor och ovanor”. Hon fastnar också framför allt för de ”underbart skrivna” insprängda kapitlen med rubriker som *Existens*, *Kärlek*, *Mänsklighet*, *Ondska*, *Död* m.fl.²⁴¹

²³⁹ Karin *text A I*: 1-7.

²⁴⁰ Karin *text A I*: 2.

²⁴¹ Karin *text A IV*: 1-2.

Egna och indirekta erfarenheter

Att litteraturläsning kan få läsaren att upptäcka att hon inte är ensam om en upplevelse, även om det är en trivial sådan, visar Karins kommentar till följande citat ur *Sprängaren*:

”Hon var inte mörkrädd, det svarta omkring henne var inte farligt. Snart kom det där välbekanta rycket i kroppen, och en stund senare sov hon.” (Marklund 1998).

Det som är fångslande med att läsa är att man ibland hittar en tanke, en sak man trodde man var ensam om i hela världen. Rycket som beskrivs i citatet har jag hela tiden, utan att tänka närmare på eller tro mig vara onormal på något sätt, trots att jag var ensam om i hela världen. Efter att ha avslutat boken har jag nu pratat med flera kompisar som säger samma sak. Det rycker även i dem innan de somnar och jag måste påstå att det känns härligt att inte vara den enda i världen som rycker. Nej, allvarligt talat var det jag ville ha sagt med detta att läsandet öppnar upp en helt ny värld som man ska ta till sig och utnyttja på bästa sätt.²⁴²

Citat som ger Karin funderingar om existentiella frågor hittar hon i *Är detta en människa?* av Primo Levi (1976, 1990):

”Övertygelsen att livet har en mening är rotad i människans varje fiber, den är utmärkande för hennes väsen.” (Levi 1976, 1990:78)

Det första citatet var det första stället i boken som fick mig att stanna upp, gå tillbaka och läsa om och om igen [...] [Det] beskriver det jag tror varje människa, med rädsla, går och bär på: att inte hitta lyckan. [...] Man lever ständigt med strävan efter att uppnå kärlek och lycka. Utan dessa två faktorer har livet faktiskt ingen mening.²⁴³

Karin läser i romanens efterskrift att Levi känslomässigt upplevde ett besök i Auschwitz efter kriget som att man *”förvandlat det till någon sorts nationalmonument, man har snyggat upp och målat barackerna, planterat träd, anlagt rabatter. [...] Hela lägret framstod för mig som ett museum”* (Levi 1976, 1990:213f.). Det får henne att minnas sina egna känslor vid ett skolbesök i lägret: *”När man tänker tillbaka var det faktiskt väldigt rent och prydligt städad på de flesta ställen. [...] Jag håller med Levi att om man har bestämt att Auschwitz ska få besökas av privatpersoner, ska man ge besökaren en riktig bild av hur det var. Det skall vara lerigt och smutsigt utan några planterade rabatter och andra försköningar. Vidare tycker jag att*

²⁴² Karin *text A IV*:2.

²⁴³ Karin *text A III*:1.

man skall sätta alla världens nazister på en buss och skicka dem att bada i leran i Auschwitz och sedan stänga in dem i de gråa och kala gaskamrarna. Där skulle de i sin ensamhet tvingas inse vilka gigantiska dödsmaskiner lägren verkligen var.”²⁴⁴ Här tycks den igenkänning och erfarenhetsbearbetning som enligt Lars-Göran Malmgren (1997) och Rosenblatt (2002) är så viktiga inslag i läsningen ha fungerat för Karin.

Meddiktning och vidarediktning

En annan uppgift som utmanar och passar Karins skrivambitioner är när eleverna själva får pröva på författarrollen. Efter läsningen av novellen ”Aldrig haft en tjej” av Anna Wahlgren (1977),²⁴⁵ där en tonårspojke berättar om sitt första misslyckade kärleksmöte med en flicka, får eleverna i uppgift att göra ett perspektivbyte och skriva en *meddiktningstext*. Detta innebär att de ska skildra samma situation men ur flickans perspektiv. Karins text som fått titeln ”Bakom masken, långt under ytan”²⁴⁶ är enligt henne själv ”den roligaste uppgiften under period två. Jättebra uppgift att skriva om en text så att det blir ur en annan person än huvudpersonens synvinkel”.²⁴⁷

Begreppen *meddiktning* och *vidarediktning*²⁴⁸ är hämtade från dansk modersmålsundervisning. Sørensen (2001:235 ff.) definierar begreppet meddiktning som en möjlighet för elever att muntligt eller skriftligt få uttrycka de textkonstruktioner och tolkningar de har skapat under läsningen. Det bygger på föreställningen om den litterära texten som öppen

²⁴⁴ Karin *text A III*:3-4.

²⁴⁵ Novellen finns i Ekengren & Lorentzon-Ekengren (1988), *Noveller I. Att tala och skriva om i gymnasieskolan*.

²⁴⁶ Karin *text A 12*:1-2.

²⁴⁷ Karin *utvärdering A*:4.

²⁴⁸ Första gången jag kom i kontakt med begreppet meddiktning var i samband med Öresundsprojektet *Danskejagets/ svenskekämnets didaktik*, där doktoranderna i Smdi och danska gymnasielärare deltog. I kursen ingick ett samverkansprojekt på konkret nivå i form av ett grupparbete. Min grupp genomförde en receptionsundersökning i två danska och tre svenska klasser på högstadiet och gymnasiet. Eleverna fick läsa den svenska novellen ”Aldrig haft en tjej” av Anna Wahlgren och den danska novellen ”Drivhuset” av Arne Bodelsen. Efter att ha besvarat några frågor i läslogsform fick eleverna i uppgift att skriva en meddiktningstext. Projektet finns redovisat i den opublicerade rapporten ”Svensk – dansk kärlighet. Litteraturreception i grannspråksundervisningen” (1999) av Bommarco, Hansen, Parmenius-Swärd, Severinsen, Ulfgard.

med ett mer eller mindre antal tomma platser (Iser 1978). Förutsägelser, intryck, känslor, associationer och förslag på nya slut från eleverna kan utnyttjas i litteraturarbetet genom olika uppgifter när som helst under läsprocessen. ”Den meddigende arbetsform er udtryk for et dialogisk syn på litteraturpædagogik”, skriver Sørensen (2001:274) och hänvisar till Scholes (1985) och hans definition av vad som sker i transaktionen mellan läsare och text. Scholes skiljer mellan *reading*, *interpretation* och *criticizing*. ”In *reading* we produce *text within text*; in *interpretation* we produce *text upon text*; and in *criticizing* we produce *text against text*”, skriver Scholes (1985:24). Han anser att det är mot det senare, *criticizing*, som litteraturundervisningen måste sträva. Sørensen menar att det kan vara svårt att skilja på de första två aspekterna, men i meddiktning finns möjligheter för eleverna att försöka komma närmare textens helhet.

Läsloggen uppfattar jag som ett uttryck för hur elever skapar ”texten i texten” men uppgiften syftar också till att eleverna ska nå en högre grad av förståelse och tolkning, därför kan läsloggen utvecklas till att bli ”texten på texten” och ibland även ”texten mot texten”.

Perspektivbytestexten ser jag i Karins fall som en ”text på texten” och kanske även ”texten mot texten”. Hon håller sig nära Wahlgrens ursprungstext i sin novell men ändrar delvis sin uppfattning om flickan i sin egen text. Hon skriver först i läsloggen: ”jag tycker inte om henne. Hon verkar lite för säker på sig själv.”²⁴⁹ I den meddiktande texten har hon större förståelse för flickan: ”Hon har blivit påmind om en annan sida av sig själv, en sida som hon avskyr över allt annat. Innerst inne vet hon att hon bara är en ensam liten flicka.”²⁵⁰ Genom perspektivbytet har hon kanske fått större förståelse för flickans situation.

Det positiva med den meddiktande arbetsformen är enligt Sørensen att eleverna blir mer aktiva och delaktiga än i en klassrumsdiskussion. Hon menar dock att det finns en risk för att meddiktning blir *frändiktning*, dvs. att den ursprungliga texten ”försvinner” och att det litterära skrivandet bara används i kreativt syfte, men hur uppgiften utfaller måste enligt mig kopplas till syftet med arbetet. Även i en frändiktningstext kan eleverna genom eget skapande ”få en större förståelse för den litterära textens utformning”, som det påpekas i kursplanernas ämneskommenta-

²⁴⁹ Karin *text A 11:1*.

²⁵⁰ Karin *text A 12:2*.

rer (GyVux 1994:16:139). Men framför allt kan sådana skrivuppgifter ingå i elevens identitetsarbete. Karin skriver under de tre kurserna flera texter, framför allt på B-kursen, några av dem i diktform, som är den litterära genre Karin helst skriver i.

Om syftet med min undervisning skriver Karin efter A-kursen: ”Att lära oss tänka själva och att få oss att tycka om att läsa böcker, genom att lära oss tänka efter när vi läser.”²⁵¹

Den egna läsningen

När jag samtalar med Karin om hennes fritidsläsning i åk 2 säger hon att hon skulle vilja läsa mer men tiden räcker inte till.

Karin: Fast jag har ändå börjat läsa lite mer. Men sen är det också att jag har inte haft så mycket tid. Det går ... alltså, jag är nästan aldrig hemma förrän halv fem och då hinner man inte läsa, alltså på fritiden. Sen har vi ju läst en del nu på svenskan också.

BB: Mm.

Karin: Så att det är ju främst dom böckerna och sen så också om man får någon bok på engelskan eller tyskan, så är det alltid någon man har. Sen är det ju ändå att man läser över sommaren.

Jag frågar vad det beror på att hon har börjat läsa lite mer.

Karin: Eh, jaa, att jag tar mig tid kanske mer och innan jag somnar. Det har jag blivit lite mer duktig på.

BB: Men vad menar du med duktig? Är det för att du vill läsa?

Karin: Ja, ja, jag vill ju ha tid fast det fungerar ju inte.

BB: Är läsningen viktig för dig för något?

Karin: Ja, det är ju klart. Jag har ju ... Det är precis som en CD-skiva, man skriver upp en lista, så vill man läsa en massa böcker men så blir det ändå inte så. Eh, så jag har alltså några böcker som jag vill läsa och, ja.

BB: Varför vill du läsa just dom?

Karin: Nä, men det är kanske man har läst någonting om dom, hört av en kompis eller någonting som låter lockande.

BB: Är det för din egen upplevelse eller för ... Alltså, vad är det för typ av böcker?

Karin: Just nu läser jag en som heter *Veganerna*.²⁵²

²⁵¹ Karin *utvärdering A:7*.

²⁵² Karin *intervju 1:åk 2:1-2*.

Karin berättar att *Veganerna* handlar om hur militanta veganer släpper ut djur och hur det går till vid djurslakt, ”vilken massproduktion det egentligen är. Och såna böcker tycker jag om. När man verkligen får tänka och ta ställning. Så efter den här boken så har jag inte ätit kött efter den”. Karin vill egentligen engagera sig men säger hon: ”Jag orkar inte. Nä, det finns liksom inte plats för det. Det är så mycket jag skulle vilja, göra mig medveten politiskt också, fast jag har liksom inte tid.”²⁵³

Karin vill läsa mer ”vuxenböcker” och hon får ibland rekommendationer av sin kamrat och hennes pappa. Hemma hos dem är det ”som att stiga in i ett bibliotek”.²⁵⁴ På sitt eget rum har hon en liten bokhylla där hon bara sätter böcker som hon själv tycker om. Karin förtydligar att ”vuxenböcker” är lite ”svårare böcker” och det är ”själva språket, att jag vill utveckla mig lite mer”. Det är däremot inte den äldre litteratur som klassen har läst en del av på B-kursen som Karin främst tänker på; det är ingenting hon skulle kunna sitta hemma och läsa ”bara för läsningens skull”. Sådana texter är ”jobbigare att läsa. Man får ju verkligen koncentrera sig” och dem menar hon att man läser för ”allmänbildningens skull”. Men hon lägger in en reservation med tanke på framtiden och menar att ”jag nog ska vara försiktig med att säga bestämt. Det vet jag ju inte om jag hittar något som intresserar mig och tilltalar mig senare”.²⁵⁵ I en utvärdering av det egna bokvalet skriver hon att hon efter att ha läst *Sprängaren* gärna vill fortsätta att utforska Marklunds författarskap, och att hon också vill läsa mer av Mankell.²⁵⁶

I åk 3 frågar jag Karin om hennes fritidsläsning har förändrats, men hon menar att den ser ut som tidigare:

Då hade jag precis läst den här *Veganerna* och var jätteuppslukad av den och tyckte att jag bara vill läsa faktaböcker. Jag har ... Jag är en sån människa som börjar läsa och sen kommer det en massa annat i vägen, så jag hinner aldrig avsluta. Jag har kanske 10 böcker hemma som jag har börjat läsa och liksom aldrig avslutat. Jag har bland annat nu läst lite av *Det andra könet*, *Under det rosa täcket* och sen lite, vad heter hon? Suzanne Brøgger, *Crème fraîche* har jag också läst på. Vad är det mer? Ja, en massa såna här böcker som jag

²⁵³ Karin intervju 1:åke 2:2-3.

²⁵⁴ Karin intervju 1:åke 2:9.

²⁵⁵ Karin intervju 1:åke 2:13-14.

²⁵⁶ Karin utvärdering B:10.

hittar hemma.²⁵⁷

I *Det andra könet* är det faktainnehållet som intresserar Karin: ”Ja, med hela kvinnofrågan och med kvinnor och män och hur man ska tänka. Det tar ju ganska mycket kraft innan man kan vara säker på hur mycket man själv vet och hur mycket man tycker.” Hon vill inte delta i en diskussion utan att vara säker på vad hon tycker ”för då tycker jag bara att jag skämmer ut mig i slutändan. Eller inte skämmer ut mig; att jag inte har så mycket att komma med som jag har om jag vet mer om det”. *Det andra könet* har hon lånat på biblioteket men det är en bok som hon vill köpa, eftersom hon ”tycker om att sitta och stryka under i böcker så man kan ta fram det senare”.²⁵⁸

Karin har hittat en hel del böcker hemma på vinden, som har varit hennes pappas, och några av dem har hon satt i sin bokhylla. Hon har nu i efterhand förstått att hennes pappa var en litteraturläsare. I samtalet tar hon även upp en annan aspekt på litteratur. Hon gör en jämförelse med hur det är att samla på CD-skivor:

Karin: Det här med CD-skivor och böcker. Det är lite så samlarvärde för mig. Eh, typ, den som har flest böcker eller så, när han dör, vinner. Nä, men alltså, det är så, det är snyggt och ha en massa.

BB: Även om man inte har läst dom?

Karin: Ja, fast det vet jag ju att det kommer så småningom.

BB: Du tänker läsa?

Karin: Ja, jag kommer att läsa dom, det vet jag. Det måste bara finnas den rätta perioden när jag hinner med lite mer. När jag blir intresserad av det på ett annat sätt.²⁵⁹

På frågan om skolan har inspirerat Karin till läsning så blir svaret ”Ja, det är klart för skolan är en del av livet” och hon vill lära sig och framför allt är det ”intressant med livet”. Men det som mest engagerat henne är ”ilskan [hon] har känt mot skolan”. Jag frågar vad det är för ilska:

Karin: Amen, just det här med att, ja, vi har en skola som är så bra och alla

²⁵⁷ Böckerna som nämns är Magnus Linton (2000), *Veganerna*, Simone de Beauvoir (1973), *Det andra könet*, Suzanne Brøgger (1978), *Crème fraîche*, Nina Björk (1996), *Under det rosa täcket: om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*.

²⁵⁸ Karin intervju 2:åke 3:2-3.

²⁵⁹ Karin intervju 2 åke 3:4-5.

eleverna har verkligen elevinflytande och allting fungerar jättebra! Att man är så blind att man inte ser vad det är som går fel. Allt! Det funkar liksom inte. Skolan går ut på en jakt på betyg och det är det enda. Man går inte hit för att lära sig.

[...]

Karin: Det enda man går hit för det är för att få betyg och man försöker hitta dom smartaste vägarna genom hela det här kringelkroksystemet och kan ändå skaffa ett MVG.²⁶⁰

Hon ogillar betygsjakt i skolan och kan inte ”acceptera en ynka liten del av det nuvarande skolsystemet och alla dess jakter. Bort med betygen!!!”. Karins kritik mot skolan går alltså ut på att det inte handlar om att lära sig utan bara om betyg. Hade hon fått börja om i ettan igen skulle hon för det första valt en humanistisk inriktning eftersom hon är intresserad av språk, och för det andra skulle hon, med tanke på vad hon nu vet om systemet, ha ansträngt sig mer men fortfarande valt strategiskt för att få så bra betyg som möjligt. Karin visar här på elevens dilemma: kampen mellan instrumentalism och funktionalism.

I skolan engagerar Karin sig för företeelser som hon och klassen upplever som orättvisa och hon kan bli utsedd av klasskamraterna att föra deras talan. Det skedde i åk 3 när klassens schema under en period var så betungande att frånvaron och missnöjet påtagligt bredde ut sig i klassen. Tillsammans med två andra elever framförde hon klassens åsikter på ett arbetslagsmöte där rektor och klassens lärare var närvarande. Efteråt var Karin missnöjd med de svar hon fick och menade att skolledningen inte kunde lägga fram rimliga skäl och motiveringar till den ojämna schema-utläggningen över läsåret.²⁶¹

²⁶⁰ Karin intervju 2:åk 3:7.

²⁶¹ På en svensklektion tar jag upp frånvaron till diskussion i SPe. Jag ber eleverna förklara sin skolsituation. Frånvaron var speciellt hög när de hade prov i andra ämnen. Jag skriver i *lärardagbok B-kursen* s. 29 att eleverna svarar: ”Dåligt schema, långa resor till och från skolan, många ämnen (9 st), många läxor, trötthet, för lite sömn, för lite tid (fritidsintressen tar sin tid)”. Efter lektionen kommer Jens fram till mig och talar om att han anser att vi hade haft en mycket bra diskussion. Några veckor senare ringer Karin till mig på kvällen och ber att få skjuta upp ett muntligt framförande (till Nationella provet). I *lärardagbok B-kursen* s. 32 skriver jag: ”Vi pratade lite om stämningen i klassen. Karin menar att klassen redan är helt uppgiven och har tappat geisten totalt. Orsaken är deras dåliga schema som de har haft ända sedan åk 1”.

En ”svår bok”

Karin uppfattade *Räddaren i nöden* som ”en svår bok” att förstå. Vad ”svår” kan betyda förklarar hon i ett samtal om boken. Hon berättar att det var så svårt att identifiera sig med Holden:

Karin: Att han, just det här att han var så arg på allt. Ingenting var rätt och det här ... eller jag ogillade ju inte att han var ensam, men det märkte man att han var väldigt ensam och kanske just därför var han arg på så mycket.²⁶²

Även om Karin själv är arg på mycket i skolan uttrycker Holden tydligt inte sin motvilja mot skolan på ett sätt som Karin förstår eller känner igen, men hon kan ändå uppskatta något hos Holden. ”Som läsare”, skriver hon i sin läslogg, ”försökte jag hela tiden bilda mig en uppfattning om Holden. I slutet av boken kändes det ibland som om han var aningen förvirrad eller tokig. Jag kan inte förklara på vilket sätt men jag tror och hoppas att de flesta mänskliga varelser på denna jord är mer eller mindre bra-galna.”. ”Bra-galen” är Karins eget uttryckssätt för att beskriva att ”galen” inte ska uppfattas som en negativ egenskap. Karin uppfattar trots allt Holdens ”galenskap” som något positivt, samtidigt som hon tycker synd om honom: ”Jag tror även att han var väldigt ensam.”²⁶³

Det finns också företeelser som Karin undrar över i boken som ”att han har en massa intressanta frågor och kommentarer till allt. Något jag fastnade för är frågan som återkom genom hela boken: Var tar ankorna i parken vägen när vattnet fryser i dammen?”. Just denna fras har stannat kvar och Karin tänker länge på den efteråt. Hon tolkar den konkret, eftersom hon aldrig tidigare har tänkt på vart ankorna tar vägen under vintern. ”Om ankor kan flyga längre sträckor, vilket jag betvivlar, är det inga problem, men var tar de annars vägen?”²⁶⁴ Även titeln kommenterar Karin i sin läslogg: ”En sak jag inte förstår är bokens namn, *Räddaren i nöden*. Detta har jag funderat mycket på. Trots det kan jag inte komma fram till något som låter vettigt.”²⁶⁵ Karin har uppmärksammat signaler i titeln och texten som hon tror har en speciell betydelse. I

²⁶² *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 9.

²⁶³ Karin *text B I:2*.

²⁶⁴ Karin *text B I:2*.

²⁶⁵ Karin *text B I:2*.

gruppsamtalet tar hon upp frågan och får hjälp av en flicka i gruppen att tolka titeln.²⁶⁶

Karin är kritisk mot skolsystemet och hon har en stark längtan ut. När vi talar om hennes framtidsplaner i slutet av åk 3 så är det viktigaste för henne att komma bort från det invanda livet:

Karin: Inte för att jag inte trivs med det jag har nu men jag har hela tiden den här längtan efter nåt nytt. Jag har haft det nu i ett år kanske, att jag vill bort härifrån. Jag vill resa.

BB: Vad vill du bort ifrån? Är det skolan? Är det kompisar? Hela livet du har här eller?

Karin: Jag vill uppleva nåt mer än det [livet i Sverige], något större och det känns som att jag kommer att göra det genom att åka på egen hand [...] till ett helt nytt land, där jag inte har någon aning om hur det fungerar.²⁶⁷

Det finns, som jag ser det, både likheter och olikheter mellan Karin och eleven Linda i humanistklassen som Gun Malmgren beskriver i *Gymnasiekulturer* (1992:280ff.) när det gäller litteraturläsning. Även Linda fascineras av det vackra språket i vissa romaner och hon samlar på böcker som hon tycker om, men när det gäller *Räddaren i nöden* så har Linda, som framstår som en outsider i sin klass, inga svårigheter med att identifiera sig med Holden och hans känslor. Linda hoppar av skolan och ger sig av utomlands och det är just i Holdens rastlöshet hon känner igen sig. Karin längtar ut men hon positionerar sig inte som en outsider i klassen och hon funderar aldrig på att hoppa av skolan.

Jag kan se några förklaringar till att Karin uppfattar *Räddaren i nöden* som ”en svår bok”. För det första intar hon en instrumentell hållning till uppgiften; det är en skoluppgift. Hon berättar själv hur hon läste boken:

Karin: Eh, och sen var det också så att jag läste den på ... under två dagar kanske, för jag hade ingen tid innan och det var en uppgift. Ja, men det är ingen bok jag skulle valt själv att läsa.²⁶⁸

²⁶⁶ Se kap. 5, samtalet i grupp 3 om romanen *Räddaren i nöden*.

²⁶⁷ Karin intervju 2:åke 3:11-12.

²⁶⁸ Samtal efter arbetet med *Räddaren i nöden* s. 8.

För det andra fungerar inte igenkänningen som enligt Lars-Göran Malmgren (1986) ofta är positivt relaterad till tolkningen. Han skriver att därför ”verkar det alltså vara så att *igenkänning och tolkning underlättar varandra*.” (95, Malmgrens kursivering). Eftersom Karin upplever Holden och hans handlande som delvis obegripligt, har hon för det tredje också problem med att förstå författarens avsikt. Hon säger till mig att det är viktigt ” som du vet [skrattar] vid det här laget att hitta meningar som man märker författaren har jobbat med länge eller som man måste läsa om och: Vad menar han här? Och sen när man läser det lite senare så hittar man en annan synvinkel på det”.²⁶⁹ Men Holdens fråga om ankorna, den mening som hon fastnar för i romanen, har hon svårt att tyda och hon funderar inte över om författaren har någon avsikt med att den återkommer några gånger. Rabinowitz (1987) talar om *rules of notice*, uppmärksamhetsregeln, som innebär att det finns signaler i texten som är viktiga för förståelsen. Titeln kan vara en sådan signal som läsaren kan bygga upp en förståelse kring, liksom upprepningar. Dessa kan ofta tolkas som metaforer för något som har betydelse för handlingen eller karaktärerna. Karin anar uppenbarligen att det finns något bakom titeln och frågan om ankorna, men denna läsning blir vad Scholes (1985:21ff.) kallar *reading* i stället för *interpretation*, det vill säga den reduceras till läsning utan förståelse.

För det fjärde uppskattar hon inte författarens stil och språket, exempelvis att många meningar innehåller orden: ”eller så, i alla fall, så är det och nåja” och att samma ord förekommer mer än en gång i samma mening eller med en menings mellanrum. ”Onekligen var ett sådant ord. Det blev onekligen lite tjatigt på sina ställen”.²⁷⁰ Hon kommenterar däremot inte att texten är lagd i en 17-åringens mun och därför avspeglar hans vokabulär.

Irriterande och fascinerande läsning

Karins första intryck efter att ha läst *Främlingen* av Camus visar att hon är måttligt berörd, men eftersom författaren har fått Nobelpriset tror hon ”att det antagligen fanns något speciellt gömt bland bladen”. Hon beskriver Mersault som att ”han lever i en lagom-värld. Det första, under

²⁶⁹ *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 8.

²⁷⁰ Karin *text B I:1:2*.

lagom-kategorin, som jag la märke till var den lagom trivsamma lägenheten, med de lite nersuttna halmstolarna och skåpet med spegeldörrar, vars spegelglas hade blivit matt. Det ligger ofta en dyster ton i luften och Mersault finns till liksom bara för att finnas. Vidare har han lagom jobb, kärlek, nöjen och kompisar”.

Mersaults likgiltighet och brist på känslor upplevs inledningsvis av Karin som både irriterande och fascinerande men så småningom utvecklar hon en förståelse för huvudpersonen och hans känslor. ”Han genomgår en förändring när han hamnar i fängelse. Här blir han säkrare och får starkare insikt i sig själv och sitt liv.”²⁷¹ Och om Mersaults förhållande till modern skriver hon:

Mersault blir framställd som en känslolös mördare som skickar sin mor till en anstalt och moraliskt sett dödar även henne. I verkligheten är det inte alls så. Mersault har varken tid, pengar eller ork att ta hand om sin mamma när hon börjar åldras. Detta behöver inte betyda att han inte älskar henne. [...] Jag förstår inte varför han blir betraktad som känslolös för att hans mor bor på ålderdomshem. Modern verkade ju trivas där.²⁷²

Karin litar även på huvudpersonens egen version av mordet på den arabiske mannen: ”Mersault namnger solen och värmen som två avgörande faktorer till varför han sköt araben. Jag tror honom. Eller i alla fall tror jag att han inte förstår varför han gjorde det. Han säger på flera ställen i boken att han inte känner sig som en brottsling”. Och scenerna i domstolen får Karin att göra bedömningen: ”Som läsare hejar man på Mersault. Domarna, åklagarna och advokaterna framställs som tafatta och blinda.”²⁷³

Efterhand har Karin också blivit mer intresserad av existensialismen. En av frågorna som klassen fick besvara till boken lyder: ”I baksidestexten står det att Camus gestaltar ’här den moderna människans livssituation’. Vilka tankar har du om ett sådant påstående?”²⁷⁴ Som svar skriver Karin:

Camus driver på något sätt med läsaren. Meningen är att man ska ta åt sig av

²⁷¹ Karin *text B IV*:1-2.

²⁷² Karin *text B IV*:1-2.

²⁷³ Karin *text B IV*:1-2.

²⁷⁴ Se uppgiftsfrågorna i kap. 6.

existentialismens budskap och förstå att världen håller på att bli sjuk. Den moderna människan är den dumma och sjuka människan. Människligheten styr världen med hjälp av orättvisor. Enligt existentialismen lever vi i en värld utan mål och mening och har inte någon tro eller ideal för våra handlingar. Romanen är ett exempel på orättvisor. Människan kan inte göra någonting åt sin situation utan måste snällt foga sig efter de stora männen som har makten. [...] Många av Camus tankar delar jag också. Nu i efterhand kan jag verkligen påstå att Främlingen är en viktig roman. Existentialismen tilltalar mig verkligen och jag kommer definitivt att läsa mer om den.²⁷⁵

En vidarediktningsuppgift efter läsningen av romanen gick ut på att eleverna skulle välja ett tema eller en fråga i boken och skriva i en annan genre. Karins text ”Människan skapar sig själv i sitt fria val” är en utredande artikel om existentialismens idéer, som visar att hon försökt sätta sig in i de filosofiska tankegångarna. Inspiration kan hon också ha fått från andra ämnen. Den slutsatsen drar jag av en kommentar om ”tänkandets ädla konst” i en utvärdering: ”Efter en avslutad filosofi- och psykologikurs är det omöjligt att stå still på den våglängden”.²⁷⁶ Att eleverna kopplar ihop insikter från svenskundervisningen med kunskaper från andra ämnesdiskurser blev tydligt även vid samtalet om *Musselstranden* (kap. 5).

***Jane Eyre* och det egna valet**

Karin tillhörde den grupp i klassen som inte valde att läsa *Musselstranden*. I stället bad hon tillsammans med Elin att få läsa *Jane Eyre* av Charlotte Brontë.²⁷⁷ I läsloggen berömmar och kritiserar hon romanen. Skildringen av Jane och kärleksförklaringarna finner hon många gånger överdrivna. ”Visst hade *Jane Eyre* sin charm”, men ”den var ändå lite väl orealistisk för min smak” skriver hon, och ”vissa stycken i boken blev nästan patetiskt gulliga”. Det fanns också för mycket av ”du-är-allt-för-mig-jag-älskar-dig-jag-märker-inte-skillnad-på-natt-och-dag-för-att-jag-tänker-på-dig-hela-tiden-och-jag-älskar-dig-över-allt-annat”.

Det är språket och kompositionen som hon framför allt uppmärksammar och berömmar. Hon lägger särskilt märke till Brontës berättar-

²⁷⁵ Karin text B IV:2.

²⁷⁶ Karin utvärdering B:34.

²⁷⁷ *Jane Eyre* gavs ut första gången på svenska 1850. Karin och Elin läste romanen i översättning av Gun-Britt Sundström (1999).

teknik: ”Jag uppskattar verkligen tillbakablickar. De sammanflätar händelserna och gör förståelsen större. Det är nästan som att läsa om en bok eller sen film för andra gången. Man gör det med nya ögon och uppfattar alla detaljer som man inte la märke till den första”. Hon värdesätter också att författarinnan förstår ”konsten att vackert kunna fläta in många otroligt målande beskrivningar och sprängfyllda meningar i texten. Man proppas med sinnesintryck och känner att man kan tänka sig in i personerna och situationerna som målas upp”. Det är framför allt det ålderdomliga språket i romanen som tilltalar henne:

En sak vill jag tillägga, är att jag är väldigt förtjust i romanens äldre språk. Jag är medveten om att boken är en nyare upplaga, fast den betydliga skillnaden märks ju ändå. [...] Det kan hända att jag hade tagit till mig romanen på ett annat sätt om jag läst den på fritiden. Jag tror att jag ofta är lite för kritiserande när jag ska analysera någonting, och så känns det i detta fall. *Jane Eyre* är en kultförklarad klassiker som det tillhör allmänbildningen att ha i sitt register av lästa verk. Så, Charlotte, förlåt för mina stundtals hårda ord. Jag tycker om dig egentligen.²⁷⁸

Scholes (1985) menar att lärarens uppgift är att försöka få eleverna att gå från *reading* till *interpretation* till *criticizing*. Eleverna måste lära sig att ställa frågor som: ”Vad tänker du om det här? Accepterar du det?” för att kunna läsa mot texten. Karin har ibland en kritisk hållning mot det alltför otroliga eller förutsägbara i texterna. I samtalet som Karin, Elin och jag har om *Jane Eyre* kritiserar Karin innehållet i en ironisk och raljerande ton:

Karin: Ja, alltså den är ju bra. Det är ju en klassiker som man tycker om, alltså man kan ju inte annat egentligen. Fast det jag inte riktigt köpte, det var att: Åh, allting är så ... Det händer en massa saker hela tiden, som när dom kommer till ... Ja, när hon rymmer från Thornhill...

Elin: Mm.

Karin: ... och kommer till ... och råkar komma till sina kusiner och det tycker jag var lite för otroligt

Elin som levde sig in i texten på ett annat sätt tyckte att det på de sista 200 sidorna hände så mycket att hon inte kunde släppa boken. Karin protesterar:

²⁷⁸ Karin *text B III:2-3*.

Karin: Nä, det måste jag motsätta mig lite, för jag tyckte mer så att, okej, nu vet jag hur det ska gå. Hon kommer att åka hem dit. Jag tror det var precis där när hon hörde honom viska i natten: ”Jane, Jane, hjälp mig!” [i raljerande ton] eller jag kommer inte ihåg när det ... eller jag kommer inte ihåg när det var. Och sen så får man reda på i slutet att: Jaha, det var verkligen så!. Dom var ämnade för varandra och det är ju, det visste man ju redan från början genom att läsa på baksidan av boken så visste man: Okej!²⁷⁹

En bra läsning

Så här beskriver Karin vad hon tycker kännetecknar en bra läsning:

Såklart vill man fångas av det man läser. Författaren måste besitta förmågan att fånga läsarens intresse genom hela boken. Hur gör han eller hon då det? Jo. Först och främst bör ju själva handlingen vara intressant. Sedan måste huvudpersonen öppna sig för läsaren så att man har någon, tja, att följa i handlingen. Just detta tror jag är viktigt. Man måste få lära känna huvudpersonen. Boken ska också innehålla något slags gömt budskap. Jag tycker om att få en Aha-upplevelse när jag börjar på sista sidan. En sak till som är viktig är språket. När jag läser letar jag efter vackra saker. De får gärna vara lite undandömda så att man måste gå tillbaka och läsa om styckena.

Jag läser skönlitteratur för att jag vill koppla av. Jag tror också att böcker gör en klokare. Det är viktigt att läsa helt enkelt.²⁸⁰

Frågan är om skolans litteraturläsning uppfyller dessa kriterier. Karin kommenterar exempelvis ofta texter som hon läst i skolan med att hon hade behövt läsa om dem för att uppskatta dem.²⁸¹ I en reflektion kring *Räddaren i nöden* säger hon: ”Om jag hade läst den en gång till så hade jag lagt märke till fler saker”.²⁸² I *Främlingen* är det Mersaults känslomässiga likgiltighet som hon vill komma underfund med: ”Jag hade velat läsa om boken för att bättre förstå Mersault och hans ’icke-känslor’.”²⁸³ I *Jane Eyre* är det framför allt språket hon skulle ha uppmärksammat mer: ”Jag vågar nästan påstå att allt blir bättre den andra gången. Om jag hade läst om Jane Eyre, hade jag kanske koncentrerat mig mer på språket. På ordleken, som jag alltid efterlyser när jag läser och skriver.”²⁸⁴

²⁷⁹ *Samtal med Elin och Karin om Jane Eyre B III: 1-2.*

²⁸⁰ *Karin utvärdering B:21-22.*

²⁸¹ Jfr Elins omläsning av *Räddaren i nöden*, kap. 9.

²⁸² *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 8.

²⁸³ *Karin text B IV:1.*

²⁸⁴ *Karin text B III:3.*

Litteraturläsning i skolan anser Karin bör läggas upp i fyra steg. Hon vill ha information om författaren, sedan läsa ”med pennan i hand”, analysera boken och samtala om den. Viktigt för Karin är att försöka ”hitta ’det dolda’”. Syftet med litteratursamtalet är att lyssna på vad andra har att säga, eftersom ”man oftast har olika syn på saker och händelser. Ens uppfattning kan ändras och man kan se en bok på ett helt annat sätt efter en gruppdiskussion”.²⁸⁵

Karin och det litterära skrivandet

Ett kritiskt förhållningssätt är något Karin har tagit till sig, när det gäller meddiktning och vidarediktning. Karin anser att svenska i åk 2 är ett av de mest angelägna ämnena och tycker att de ”har fått jättebra uppgifter”. Hon avser framför allt de meddiktande och vidarediktande skriftliga uppgifterna till olika texter. Hon menar att ”[d]et sattes igång något. Det kom direkt, inte att man fick sitta och tänka: Åh, vad ska jag skriva här?”. Karin prioriterar svenskan framför andra ämnen: ”då tar jag hellre bort nåt annat ämne, då koncentrerar jag mig hellre på svenskan för det är det roligaste i skolan verkligen”. Framför allt tycker hon om att skriva ”såna här uppgifter som vi har fått nu också som gör att man kan skriva någonting om det och sen tycker jag också om att försöka vinkla uppgiften på ett annat sätt. Vara lite mer kritisk kanske och så här”.²⁸⁶ I denna typ av läsande och skrivande verkar det som om litteraturundervisningen får subjektiv relevans för Karin. Där kan hon få utlopp för sina samhällskritiska och litterära ambitioner, men som jag ser det handlar det också om ett aktivt identitetsarbete. I den långa vidarediktade texten ”Monolog om livet”, en nutida Hamlet-monolog, arbetar hon med alla dessa tre uttrycksmedel.

Karin har märkt att hon har förbättrat sitt skrivande: ”Jag kan nog formulera mig bättre och få fram mina tankar på ett bättre sätt än vad jag kunde innan och det har ju att göra med att jag skriver”. Ett problem som hon upplever är att hon inte kan lämna in en svenskuppgift utan att ha lagt ner många timmar på den och den korta tid som står till förfogande under en lektion räcker inte.²⁸⁷ Karin har en litterär skrivaridentitet

²⁸⁵ Karin *utvärdering* B:35-36.

²⁸⁶ Karin *intervju 2:åke* 3:5-7.

²⁸⁷ Karin *utvärdering* B:27.

även utanför skolan. Privat skriver hon dagbok och dikter och hon väljer ofta att skriva poesi även i skolan. Det är framför allt i dikterna som hon prövar författarrollen. I svenskundervisningen hade hon velat arbeta ännu mer med dikter. Hon menar att vi borde ha ägnat mycket tid åt diktläsning och eget diktskapande. Karin tror att hon med tiden kommer att skriva alltmer. Hon vill arbeta med någonting i framtiden där hon får skriva, för det är ”en av dom sakerna i mitt liv som jag verkligen tycker om”.²⁸⁸

Avslutande reflektion

I *Sjangerer og stemmer i norskrommet* (2004) poängterar Jon Smidt hur viktigt det är att vi betraktar eleverna som kulturskapare: ”Kultur handler om å delta i et offentlig rom, ytre seg, svare” (22). Vi måste se elevernas texter som *yttringar*, på samma sätt som vi ser på de litterära texterna de läser i undervisningen (32). Att yttra sig är inte enbart ett sätt att förmedla något, skriver Smidt, med hänvisning till Lars S. Evensen (1997); det är lika mycket att *vara någon*, att visa vem man är. Elever måste vara ”*subjekt* i en læringsprosess, ikke *objekt* for en undervisningsprosess” (Evensen 1997:174).

Smidt (1996b:69) talar om att elever positionerar sig själv i det de skriver. Elever provar på olika språkliga identiteter i sitt skrivande, men som jag förstår Smidt och Evensen, handlar det inte bara om att experimentera med olika skriftliga genrer, utan framför allt att skapa sina skriftliga ”jag” i skilda kontexter. Langer menar, att när vi är trygga i en kontext kan vi uttrycka våra olika ”jag”, *our selves*, både *our personal self*, våra personliga känslor, *our social self*, exempelvis kön eller etnicitet och *our professional self*, vårt yrkesjag.²⁸⁹ Det verkar som om Karin i litteraturskrivandet känner viss frihet att uttrycka skilda ”jag”. Karins yttringar, ser jag som hennes försök att inom skolkontexten positionera sig genom att skriva in sitt personliga jag, sitt litterära jag, sitt samhällskritiska jag och sitt intellektuella jag. Det är i det litterära skrivandet hon finner subjektiv relevans i svenskundervisningen. Hon ser skolan som en plats där det är möjligt att arbeta med litterära skriftliga uttrycksformer men hon efterly-

²⁸⁸ Karin intervju 2:åke 3:10.

²⁸⁹ Judith Langers föreläsning i Kungälv 2004-08-19.

ser mer diktläsande och diktskrivande, kanske för att hon vill utveckla sitt eget litterära projekt. Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius talar i *Kultur och estetik i skolan* (2003) om skolan som en plats där estetiska läroprocesser ingår som en del av en social praktik och ett perspektiv i lärandet:

Estetiska läroprocesser innebär ett möte mellan *egna* personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper och *andras*. Andra personers, andra tiders eller olika samhällens framväxta och lagrade erfarenheter och kunskaper. Mötet sker via ett medium, (en form, en gestaltning, en framställning, en berättelse, ett konstverk) (122).

I dessa möten blir läraren som förmedlande medium kanske lika viktig som berättelsen eller verket. Vissa möten som Karin har fått göra har haft subjektiv relevans - men inte i tillräckligt hög grad. I skoltexterna letar hon främst efter vackra uttryck och dolda budskap. Ibland hittar hon dem men ibland förblir de dolda eftersom subjektiv förankring och/eller litterär relevans har saknats. Karin är också kritisk mot att skolan inte ger mer tid till tänkande och filosofiska tankar.

När jag läser igenom Karins texter och våra samtal från åk 2 och 3 växer bilden fram av en elev som vill läsa men som inte riktigt har energi och tid att fullfölja alla sina läsprojekt. Det kan också vara så att de böcker hon har i sitt projekt är alltför tunga eller mödosamma att ta sig igenom. *Det andra könet* är förmodligen en sådan bok. Karin säger att hon vill läsa mer även om många av skoltexterna inte inspirerat till fortsatt läsning. Hon uttrycker detta i det sista samtalet:

Karin: Ja, jag hade nog rätt hög frånvaro där också ett tag. Jag vet inte vad som hände i mitt liv då, men det var nog någonting som fick mig att ... Jag var nog lite skoltrött och så där. Men det är klart att äldre texter kan jag tycka är intressant nu och jag tror att jag kommer att ta det till mig på ett annat sätt i framtiden också, även fast jag inte var mogen för det då.²⁹⁰

Uttalandet säger något om elevers sociala världar. Det inträffar saker i deras liv som påverkar skolarbetet och livssituationen. Alla elever är inte mottagliga för alla texter vid just den tidpunkt då läraren presenterar dem. Rosenblatt (2002:171) skriver på tal om skolans läsning av äldre

²⁹⁰ Karin *intervju 2:åk 3:15*.

texter och klassiker att lärare inte bör vara så oroliga över att eleverna inte är redo för dem så länge de går i skolan. ”Människor som läser på egen hand kommer till klassikerna vid den tidpunkt då särskilda verk får särskild betydelse för dem” (ibid.). Karins läsprojekt kommer kanske att fullföljas när hon får plats och behov av det i sitt liv.

8 Marco – ”jag gillar inte att läsa”

Marco är född och uppväxt i Sverige men båda föräldrarna är födda utomlands. Hur starkt denna bakgrund präglade hans förhållningssätt till svenskundervisningen och den sociala situationen i klassen under de tre gymnasieåren var något jag kom att förstå först i samband med intervjuerna och en elevtext, som han bad mig läsa sista läsåret.

När Marco i en av de första uppgifterna på A-kursen, ”Jag och svenskämnet”, skriver om sitt förhållande till svenskämnets grundstenar tala, skriva, läsa och lyssna, understryker han särskilt att han pratar flytande svenska, även om han talar sitt hemspråk med föräldrarna: ”Jag har gått på dagis i Sverige och det var där jag lärde mig prata bra svenska.” På sin fritid umgås han mest ”med människor från olika kultur[er] och vi pratar kanske inte vanlig svenska som alla andra i Sverige”. Marco förbinder ”tala” helt och hållet med att kunna ”prata bra svenska” och över huvud taget inte med att samtala i klassrummet eller framträda muntligt inför klassen.²⁹¹ Han vill förmodligen tala om för mig att han har anpassat sig till den i samhället och skolan vedertagna normen för vad som kan betraktas som god svenska.

Marco och svenskämnet i grundskolan

Svenska var aldrig Marcos favoritämne i grundskolan. Han menar att det bland annat berodde på att klassen fick byta svenskklärare så ofta. I slutet av åk 3 lämnar Marco in en text till mig som han ber mig läsa. Texten har titeln *Människor som människor* och är en beskrivning av hur det känns ”att vara en ’blandras’ och leva i Sverige”. Redan på lågstadiet kände han sig särbehandlad av sin klassföreståndare och upplevde att han ”hamnade i underliga konflikter med henne” trots att han själv vill beskriva sig ”som

²⁹¹ Marco text A 1:1.

en ambitiös person". På högstadiet fick han en mängd frågor om varifrån han härstammade och hur det såg ut i hans hemland: "Dessa frågor gjorde mig virrig eftersom jag ansåg mig som svensk under denna tid." Han ville bli accepterad som svensk, men tycks ha upplevt att skolan snarare har sett hans kulturella bakgrund som ett handikapp än som en tillgång.²⁹²

Marcos läsning i gymnasiet

Marco är enligt honom själv ingen litteraturläsare. Han konstaterar i *Jag och svenskämnet* att: "jag gillar inte att läsa men jag gör det bra och brukar aldrig ha problem med att förstå någon text". Han uppfattar själv att skrivandet är hans "ömmaste punkt i svenskan", men han "gillar att skriva".

Om svenskundervisningen på gymnasiet skriver han att han hoppas att jag "som lärare gör lektionerna roliga och spännande. Inte för mycket grammatik, egentligen så lite som möjligt. [...] Jag hoppas på att vi skriver mycket och läser en hel del. Om man läser skriver man genast bättre".²⁹³ Läsningen kopplar han till ett förbättrat skrivande. Kanske har han tidigare fått uppfattningen, att den som läser mycket blir en bättre skribent. I utvärderingen *efter A-kursen* återkommer Marco till läsningen och språket och han menar att hans "ordförråd har blivit bättre". Hans uppfattning om syftet med min undervisning i svenska på A-kursen har däremot mer med hans egen roll att göra än med själva innehållet. Han tror att syftet har varit "att ta eget ansvar, att inte slappa för mycket, att lyssna på lektionerna".²⁹⁴

Att gå in i texter och bygga föreställningsvärldar

Fjorton dagar in på terminen på en halvklasstimme i åk 1 sitter vi i en cirkel mitt i klassrummet och diskuterar böcker och läsning. Jag har bett eleverna att ta med en bok som de läst och berätta om den. Marco har tagit med sig *Ödets avbild* (1990) av Sandra Brown. Boken hade han hittat hemma i källaren och läst, men handlingen tyckte han var komplicerad

²⁹² Marco *text B* 26:1.

²⁹³ Marco *text A* 1:1-2.

²⁹⁴ Marco *utvärdering A*:3.

och egentligen var det en "tjejbok". Marco medger i samtalet att han sällan läser litteratur och jag är inte säker på att han verkligen läst hela boken.²⁹⁵

Under A-kursen läser Marco fyra romaner, varav två kan klassas som ungdomsböcker, Per Nilssons två romaner *Hjärtans fröjd* (1992), som alla i klassen läser, och *Du&Du&Du* (1998), som han själv väljer. Han läser också *En komikers uppväxt* (1992) av Jonas Gardell och en roman om koncentrationsläger.²⁹⁶ Till alla böckerna skriver han läsloggar med olika fokusering. Romanen om koncentrationsläger är den bok han uppskattar mest: "Detta är absolut den bästa bok som jag har läst",²⁹⁷ konstaterar han avslutningsvis i läsloggen, men samtidigt beskriver han också sitt generella problem med litteraturläsning:

En annan sak som är bra är att man kastar sig direkt in i boken efter ett par sidor. I vissa böcker måste man läsa 50 sidor för att få någon handling och ibland lägger man boken åt sidan om den inte riktigt kommer igång efter de första 20 sidorna. Boken är mer och mer spännande ju längre fram man kommer i den.²⁹⁸

En bra bok för Marco är en bok som han snabbt kommer in i och som har ett spänningsinnehåll som fångar och håller fast hans läsintresse. "Skolläsning" förknippar Marco vanligen med ordet "tråkig" men *Du&Du&Du* beskriver han som:

det var en mycket lättläst bok. Jag berömmar den. Författaren använde enkel text vilket är bra för att inte anstränga sina ögon för mycket²⁹⁹ och man blir sugen på att läsa vidare därför att man förstår orden och man känner att man kan läsa ut boken utan större problem. Jag hade inga som helst förväntningar på boken och den gav mig intrycket från början att det kommer att vara ännu en tråkig bok, men när jag kom in i handlingen blev den bara bättre och bättre. Men jag läste klart eftersom den var spännande, intressant

²⁹⁵ *Lärardagbok A-kursen* s. 5.

²⁹⁶ Böckerna ingick i ett tematiskt undervisningsförlopp om ungdomskultur, identitet och utveckling och ett om nazism, rasism och nynazism. Denna bok har han själv valt inom det senare temats ram, men han har varken uppgivit författare eller titel.

²⁹⁷ Marco *text A III*:1.

²⁹⁸ Marco *text A III*:1.

²⁹⁹ Marco har tidigare berättat att han har svårt att läsa liten text.

och verklighetsomfattande.³⁰⁰

I sitt skapande av föreställningsvärldar dröjer Marco länge kvar i den fas som Langer (2005:31) kallar ”Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld”, om han inte relativt snabbt kommer in textvärlden. Saknas inledningsvis den subjektiva förankringen måste han anstränga sig för att komma in den andra fasen, ”Att vara i och röra sig igenom en föreställningsvärld”. När han väl är inne och rör sig inom texten kan han fångas av handlingen och leva sig in i karaktärernas liv och känslor. Att böckerna är verklighetstroga eller ”sanna” är även viktiga kriterier för att en bok ska uppfattas som läsvärd av Marco. Gun Malmgren (1992:93ff.) skriver om liknande läspreferenser hos pojkar på verkstadslinjen, nämligen kravet på en koppling till en begriplig verklighet.

Om *Hjärtans fröjd* skriver Marco: ”Jag hade inga förväntningar på den här boken. Jag såg den som en uppgift av läraren, att man skall läsa den”, men konstaterar: ”Skön bok, var min tanke efter utläsningen.” Kanske har identifikationen och den subjektiva förankringen fungerat vid läsningen. Han skriver att han kunde leva sig in i den tonårige huvudpersonens tankar och ”innersta känslor”. Den upplevdes som realistisk och han hade lätt för att komma in i boken. Det var ”också positivt med sexscenerna, det brukar inte vara det i böcker”.³⁰¹

Liksom *Hjärtans fröjd* är *Räddaren i nöden*, som eleverna läste på B-kursen, en tonårspojkes berättelse om sina egna upplevelser. Marco skriver i sin läslogg om *Räddaren i nöden*:

Jag tyckte att boken var väldigt svårläst, och det tog lång tid innan man kom in i boken. Men det var något som gjorde att man ville läsa vidare. [...] Ordet deprimerande användes lite för ofta, vilket inte gjorde boken precis bra. Vad som var dåligt och bra med boken kan jag tyvärr inte säga som en allmän syn, eftersom varje människa har säkert en egen och något annorlunda uppfattning om boken. Den är förmodligen skriven för vuxna och man bör ha lugn och ro omkring sig för att förstå vad författaren verkligen menar. Själv kan jag bara utgå från vad jag själv förstod av boken.³⁰²

Marco antyder här några av de svårigheter han har med litteraturläsning. Han är medveten om att varje läsning är unik, men han tror samtidigt att

³⁰⁰ Marco *text A II*:3.

³⁰¹ Marco *text A I*:1.

³⁰² Marco *text B I*:1.

författaren har en bestämd avsikt med boken, en avsikt som han inte riktigt har förstått. För att bli en implicit läsare³⁰³ i en roman som *Räddaren i nöden* förutsätts det att läsaren är vuxen och har större livserfarenhet. I läsningen av *Musselstranden* har Marco svårigheter med parallellhandlingarna och han har enligt egen uppgift tappat tråden flera gånger. Den romanen betraktar han dessutom som en ”tjejbok”, vilket verkar vara ytterligare ett argument för att den betraktas som svårläst.

Pedagogiska gruppens undervisningsförsök visar hur betydelsefull den sociala ramen där läsningen försiggår och läsarens egen socialisation tycks vara. Skydd mot dissonanser i receptionen kan göra att läsningen reduceras eller blir instrumentell. Lars-Göran Malmgren (1986) menar att elevens ”igenkänning av egna och andras erfarenhet är en entrébiljett som öppnar upp mot både texten och verkligheten utanför texten” (107). Detta kan jämföras med Kathleen McCormicks (1994) sociokulturella läsmodell som bygger på att både läsaren och texten har en *allmän* och en *litterär repertoar*. Läsarens litterära repertoar består av tidigare läserfarenheter och kunskap om litterära konventioner, medan den allmänna repertoaren inbegriper läsarens attityder till kön, etnicitet, religiös uppfattning och nationella fördomar: ”The reader’s repertoire can perhaps be conceptualized as a complex network of discourses that have the potential to interact with each other as well as with the larger culture” (McCormick 1994:71).

Om gapet mellan läsarens och textens repertoarer blir för stort uteblir kanske transaktionen. Eftersom texter också reproduceras i kontextualiserade situationer, inom speciella sociokulturella ramar har det betydelse för hur elever skapar mening i läsningen. Marcos uttalande om läsningen av *Räddaren i nöden*, ”att man bör ha lugn och ro omkring sig för att förstå vad författaren menar”, säger kanske något om elevens sociala värld, nämligen att det är svårt att få tid och ro för läsning.

³⁰³ Inom reader-response-forskningen är läsaren ett receptionsteoretiskt begrepp med flera innebörder. I detta sammanhang tar jag endast upp två av dem. Dels kan det beteckna den verkliga läsaren, *the real reader*, som rent faktiskt tolkar texten, dels den implicite läsaren, *the implied reader*, som är läsaren i texten, eller den läsare som texten genom sin struktur inbjuder den verkliga läsaren att bli (Iser 1978:34). Se även Palm (2002:201).

Subjektiv relevans

Marcos beskrivningar av sin egen läsning kan tyda på att han har haft problem, som är mer förknippade med språket på textuell nivå. Han skriver exempelvis att han uppskattar att texter är lättlästa. Det antyder han också i ett samtal på våren i åk 2 som svar på min fråga vad han har blivit bättre på i svenska.

Marco: Ja, sen någonting som inte många tar upp, alltså. Jag hade det innan jobbigt med att läsa böcker. Jag fick, alltså blev ... Jag kom bort mig, så jag gillade inte att läsa speciellt.

BB [har inte förstätt]: Nej, vad sa du?

Marco: Jag kom bort mig från böcker, snabbt. Alltså när det var liten text och så.

BB: Ja?

Marco: Men alltså, det att jag tröttnade på böcker. Jag ville lägga av snabbt. Men nu kan jag läsa typ 150 sidor i ett sträck. Det känns [ohörbart]...

BB: Vad tror du att det beror på då?

Marco: Ingen aning faktiskt, men det är nog lite vilja också.

BB: Att du blivit lite äldre och mognare och så?

Marco: Ja, kanske det med åldern. Jag kommer ihåg när jag bara gick i sjuan, sexan eller så. Jag läste tre sidor och sen la jag av.³⁰⁴

På B-kursen läser Marco fyra romaner: *De utvalda*, av Paul Wilson,³⁰⁵ *Räddaren i nöden*, *Musselstranden* och *Främlingen*. Hemma läser han *Teknikens värld* och tidskrifter om bilar. Han har tagit körkort och bilar och motorsport är ett stort intresse. Han styrketränar, spelar bordtennis och är domare i basketbollturneringar.

Andra världskriget är ett ämne som intresserar Marco och vi kommer in på det i samtalet om hans läsning eller icke-läsning i årskurs 2. När jag frågar Marco om han minns någon bok han läste i grundskolan så kan han bara komma på en enda bok, men den har å andra sidan gjort ett djupt intryck. Boken handlade om Raoul Wallenberg och fångade hans intresse inte minst för att ”den verkar vara helt byggd på fantasi, alltså, verkar helt otrolig men den var sann”. På liknande sätt skriver han om en

³⁰⁴ Marco *intervju 1:åk 2:9*.

³⁰⁵ Den romanen har han själv valt.

bok om nazism som han läste på A-kursen att ”det känns som hela boken var påhittad”, underförstått, trots att den var sann.³⁰⁶

Marco: Nä, jag läser ju en då och då, men så ... Jag har ju lätt för att hamna i såna krigsböcker som jag aldrig kan sluta läsa.

BB: Andra världskriget eller?

Marco: Ja.

BB: Är det något speciellt som gör att du är intresserad av andra världskriget?

Marco: Alltså, det är ju mycket äventyr. [...] *De utvalda* är ju en äventyrsbok så.

BB: Men du, eller jag tror du skrev någon gång, att när Martha³⁰⁷ var här. Ja, just det, att du hör mycket berättelser om andra världskriget och om dina släktingar.

Marco: Ja [ohörbart].

BB: Är det därför du är intresserad av just den perioden?

Marco: Ja, också. Sen är det ju så mycket man måste hålla koll på såna saker, tycker jag. Som historia är någonting människor kommer att leva ett tag med.

BB: Du var väldigt ... Du tyckte om hennes sätt att prata?

Marco: Ja, faktiskt. Att hon var neutral i sitt sätt, eftersom hon var ungersk och sen var hon också ..., hade som religion judendomen så...

BB: Mm?

Marco: Så var hon ungersk jude. Hon var mycket neutral. Jag har hört många omväxlande berättelser också från både ungrare och vanliga ungerska judar men jag ... vet man inte var man ska stå. Det är ju mycket att det var bara judar som hade det dåligt under andra världskriget, vilket inte var sant. Det var ju zigenare och andra också. Sen har jag hört av ungrare också att det var mest ungrare som led också men det var inte bara dom som led. Alla led ju.

BB: Alla led på ett eller annat sätt.

Marco: Ja, vilket hon tog upp.

BB: Hon sa ju det, att alla familjer blev på något sätt drabbade av kriget.

Marco: Hon var neutral.³⁰⁸

Temat judeförföljelser har han tidigare berört i läsloggen till romanen om koncentrationsläger, som han läste på A-kursen, där han framhäver att till romanens förtjänst hör att allt är ”beskrivet, det står t.ex. att det inte bara var judar som blev dödade i koncentrationlägren”.³⁰⁹

³⁰⁶ *Marco text A III:1.*

³⁰⁷ Martha var en överlevande från Auschwitz som besökte klassen på våren i åk 2 och berättade om sina upplevelser. I *utvärdering B:18* efter besöket skriver Marco hur viktigt det är för honom att man framhåller att *alla* led under kriget.

³⁰⁸ *Marco intervju 1* :åk 2:7-8.

³⁰⁹ *Marco text A III:2.*

När vi samtalar om läsningen i slutet av årskurs 3 och jag frågar vad han saknat i svenskundervisningen så svarar Marco:

Marco: Ingenting. Ingenting.

BB [förvånad]: Ingenting? Är det säkert?

Marco: Ja, det har varit helt okej, mer än okej. Jämfört med alla andra ämnen på skolan så har svenskan varit ett av dom bättre ämnen. [...]

BB: Vad är det du har lärt dig då?

Marco: Alltså, att skriva, tala, uttrycka mig på ett speciellt sätt. Ja, analysera bättre.

Marco säger att han lärt sig analysera bättre men jag följer inte upp hans uttalande och vet därför inte om han menar att han lärt sig analysera sitt eget språkande bättre eller om han syftar på litteraturläsningen. I stället frågar jag om hans fortsatta läsning.

BB: Mm, men läsningen har du inte blivit särskilt inspirerad av att fortsätta?

Marco: Nä, men det är lättare att läsa, alltså, för mig just nu, men jag läser ju inte på egen hand.

BB: Tror du att du kommer att göra det?

Marco: Nä, jag tror inte det.

BB: Vad kan det bero på?

Marco [småskrattar]: Andra intressen.

BB: Ja?

Marco: Så som att köra bil och ...

BB: Ja?

Marco: Fritiden, den tar mycket plats, och kompisar och annat.³¹⁰

I svenskundervisningen tillfredsställs Marcos behov framför allt genom skrivandet, gruppsamtalen och klassrumsdiskussionerna. Vissa texter bearbetar han i ett processkrivande på sin dator. Den text han lämnar in till mig i åk 3 på C-kursen har han arbetat länge med.

BB: Ja, men skrivandet har du ju. Du skriver ju mycket. Nu skrev du senast en mycket lång text om dig själv. [...] Hur kom du på att skriva om dig själv?

Marco: Ja, som jag sa ... jag skulle skriva en artikel eller motion.³¹¹ Ja, så bestämde jag mig först kanske leta fakta. Sen så började jag, påbörjade jag skrivandet, och så blev det som jag sa, till en slags motion. Sen så ändrade jag

³¹⁰ Marco *intervju 2:åk 3:3-4*.

³¹¹ På C-kursen skrev eleverna bl.a. motioner till en skolriksdag. Jag vet inte om det är den uppgiften han refererar till här. Marco skriver även en motion där han kritiserar betygssystemet och den orättvisa betygsättningen.

om texten så att den blev mer och mer själv ... Så tänkte jag göra en insändare.

BB: Mm?

Marco: Och så helt plötsligt blev det om mig själv och vad jag upplevt genom åren jag levte.³¹²

Smidt (1989:127ff.) ser begreppet subjektiv relevans som uttryck för elevernas anspråk på att innehållet i undervisningen ska angå dem och kännas meningsfullt. Elever finner subjektiv relevans i olika typer av litteraturundervisning. Som exempel anger Smidt socialpsykologisk relevans, när litteraturundervisningen ger möjlighet till socialt utbyte med kamrater, tematisk relevans, när eleverna hittar ett viktigt tema i texter som berör dem, allmänbildningsrelevans, när eleverna anser att litteraturläsningen ger allmänbildning och kvalificeringsrelevans, när eleverna ser undervisningen som kvalificering för kommande studier och yrkesliv. Smidt menar att elevers medvetna eller omedvetna sökande efter subjektiv relevans hänger samman med deras önskan om att bli vuxna. Det är ett progressionsbehov som är kopplat till nya utmaningar och ett meningsfullt innehåll. För en del elever är progressionsintressena större än hos andra. För vissa överväger i stället regressionsbehovet som handlar om att känna sig trygg och säker i det redan kända, inte bara i läsningen utan även socialt i klassrummet. Progressionsintressen och regressionsintressen kan uppfattas som två oförenliga poler, men verkligheten är snarare den, att båda behoven finns hos en och samma person. Jag tycker mig se båda dessa intressen hos Marco.

Dysthe anknuter i *Det flerstämmiga klassrummet* (1995:27) till Smidts begrepp subjektiv relevans. Hon anser sig ha funnit liknande behov och förväntningar på undervisningen hos eleverna i sin undersökning. Elever måste hitta förbindelseänkar mellan sin egen erfarenhetsvärld och skolans värld om skolan ska kunna upplevas som meningsfull. Dysthe menar att subjektiv relevans ofta betyder kulturell relevans och ordet kulturell ser hon i vid bemärkelse. I Marcos fall tror jag att det handlar just om kulturell relevans men också om kvalificeringsrelevans. Genom läsningen och skrivandet sker ibland, som jag tolkar det, en erfarenhetsbearbetning när han drar in sina egna upplevelser i texterna. Jag kan också tolka in ett

³¹² Marco *intervju 2* : åk 3:4-5.

behov av att kvalificera sig för kommande studier vid högskolan. I läsningen och skrivandet återkommer ofta det som jag vill kalla Marcos personliga teman: familjen, religionen, vännerna och den kulturella bakgrunden.

I läsloggen till romanen om koncentrationsläger på A-kursen beskriver Marco vad det innebär att kunna klara besvärliga situationer i livet:

De första sidorna i boken ger en bild av hur man kan klara sig i svåra situationer genom att ha hoppet uppe. Man får hopp om man är självsäker eller från andra enligt denna bok. För att klara sig behöver man skaffa sig så många vänner som möjligt eller få hjälp av någon släkting. Samma ideologi finns i riktiga livet, att skaffa sig så många vänner som möjligt och att man alltid kan lita på sin familj i alla lägen. Det känns som om det vore ett budskap att man inte kan klara sig själv i livet själv utan någon, att man alltid behöver någon vid sin sida.³¹³

En komikers uppväxt av Jonas Gardell är en roman som tar upp familjeförhållanden som Marco kommenterar med hjälp av fem citat. Alla citat och reflektioner handlar om föräldrarnas dåliga beteende mot barnen. Föräldrar som uppför sig som Bengt och Ritva i boken, exempelvis grälar framför barnet, borde inte ha skaffat barn och ”det värsta är nog att han [pappan] säger allt framför barnet, jag tror säkert att barnet tänker att min pappa inte bryr sig”. Han lever sig in i pojkens Juhas situation och förklarar att ”det kvittar hur mycket föräldrarna bråkar så borde de sluta eftersom det ger ett dåligt intryck på familjens uppfostran. Antag att Juhas kompis hörde detta och sedan sprider det vidare i skolan, då undrar jag hur Juha känner sig då”. I slutkommentaren skriver han att boken är bra och att man kan leva sig in i den, men i en senare utvärdering av hela kursen medger han att ”alla [romaner] har varit bra förutom *En komikers uppväxt*, vilken var mycket tråkig från början och blev säkert svårläst för många. För mig var den helt ok”.³¹⁴ Uttalandet tolkar jag som att boken egentligen var svårläst även för honom själv.

Religionen är ett tema som Marco återkommer till i sin skriftliga respons på de lästa texterna och i andra skrivuppgifter. När han skriver ner sina tankar efter läsningen av *Lukasevangeliet kap. 23*, *Mattusevangeliet kap.*

³¹³ Marco *text A III*:1.

³¹⁴ Marco *utvärdering A*:3.

27 och *Sokrates död* (A-kursen) gör han följande jämförelse:

Jag tror att de båda texterna [evangelierna] visar hur stor skillnad det är mellan Gud och själva människan. Att människan slits ut efter vandringar med Jesus och orkar inte vara uppe en timme till, medan Gud skulle alltid ha stått upp för människan på ett eller annat sätt. Man kan på sätt och vis jämföra Jesus och Sokrates. Liknelser var att de båda var visa män och de hade blivit förrådda flertals gånger, utskrattade m.m. Några tyckte om de men andra gillade inte dem. Men skillnaden för mig är att Jesus är Gud medan Sokrates var en filosof.³¹⁵

Familjen och religionen betyder uppenbarligen mycket för Marco. När han jämför Holden Caulfields ensamhet och brist på gudstro i *Räddaren i nöden* med sin egen familjesituation och religiösa bakgrund gör han följande reflektion:

Själv om jag känner mig dålig, stressad eller har bekymmer då brukar jag tala med min morfar eller farfar som jag vet skyddar mig mot det mesta. Sedan eftersom jag själv är katolik så tror jag att jag har en skyddsängel som jag brukar också prata med då jag åker längre sträckor med bil själv. Detta hjälper oerhört, på ett mentalt sätt. Man blir starkare och det tror jag att Holden saknar, d.v.s. han är en slags ateist vilket jag tror är det sämsta man kan vara här i världen.³¹⁶

Religionen kommenterar han också i samband med läsningen av *Främlingen*, en roman som han ställer följande fråga till: "Varför skriver någon en sådan bok?" I sina svar på flera av de frågor jag ber eleverna besvara återkommer han till religiösa spörsmål. "Han [Mersault] bygger en slags mur runt allt och alla. Han är inte troende, vilket troligtvis gör honom till ateist eller fatalist". Mersaults flickvän Marie uppfattar han däremot som: "Hon är troende och har för övrigt stark moral". Men han diskuterar också funderingar som Mersault har:

Mersault undrar varför vi finns till, till vilken nytta om vi ändå alla är dödsdömda? Detta är en stor livsfråga, som förmodligen ingen människa kan svara konkret eller korrekt på. Vissa tror att det är ett uppdrag från Gud, andra att ödet helt enkelt styr oss och den sista parten tror att vi själva styr oss.³¹⁷

³¹⁵ Marco *text A* 10:3.

³¹⁶ Marco *text B* I:1.

³¹⁷ Marco *text B* IV:2-3.

När jag ber eleverna skriva en nutida *Att vara-monolog* i samband med ett arbete om *Hamlet* inleder han texten som han kallar *En ungdoms tankar* med: "Hur är denna värld uppbyggd, varför lever jag, vad gör vi för nytta här på jorden. Tankarna går förbi mig under lektionen och samtidigt skall jag försöka skriva ner något". Marco blickar tillbaka på uppväxttiden och beskriver hur rökning, alkohol och knark har varit frestelser. Många kompisar har provat på narkotika, men han har fått styrka av Gud att säga nej och "valt dom rätta vägarna. Gud, ja, han har förmodligen skyddat mig så många gånger bl.a. genom mina föräldrar som alltid är där för mig när jag behöver dem. [...] och främst tackar jag min Gud själv som ger mig styrkan att klara av en dag i taget utan att bli nertrampad i vår värld".³¹⁸ Lars Brink (2005:238ff.) skriver med anledning av tre mellanstadiepojkers samtal om en ungdomsbok där religiösa frågor diskuteras, att deras intresse för frågorna kan hänga ihop med pojkarnas invandrarbakgrund. De tycks i alla fall inte undvika de religiösa spörsmålen. Marco tar aldrig upp religionen i samtalen, däremot berör han dem ofta i sina skriftliga texter.

Även kompisarna har betytt mycket för Marco. De har alltid ställt upp för varandra och gjort allting "kollektivt" och "ingen av oss utlänningar blev utstött eller utelämnad från vår grupp" skriver han i *Människor som människor*. "Efter allt jag gått igenom vet jag vad principer, lojalitet och respekt mot varandra och vuxna är. Man kan betona att detta ingår i ett barns uppfostran och familjens kultur, vilken i allmänhet är synnerligen bättre hos utländska familjer än hos svenskar."³¹⁹

Marco är övertygad om att han genom läsningen utvidgar sitt ordförråd och förbättrar skrivandet. Läsningen får därför också subjektiv relevans som kvalificering för kommande behov. När vi samtalar om läsningen i årskurs 2 menar han att "läsa är ju ordförrådet" och att förbättra sin "talförmåga, alltså när man använder ord".

Klassrummet som tryggt hus och kontaktzon

Kulturell och social relevans hänger ihop och spelar en viktig roll för hur Marco upplever sin situation i olika elevkonstellationer under de tre års-

³¹⁸ Marco *text B 6:1*.

³¹⁹ Marco *text 14:2*.

kurserna. De sociala relationerna betyder mycket för att klassrummet ska bli en trygg plats, där lärande och interaktion känns meningsfull. När klassen splittras i och med linjevalet till årskurs 2 förlorar han den kamratgrupp han ingick i, ett gäng pojkar som alla hade invandrarbakgrund.

Marco: Som jag sagt så har mina, ja, alltså, dom jag umgås med, har en utländsk bakgrund. Sen har jag några svenska kompisar, men ...

BB: Men nu, i denna klassen skrev du att du har börjat umgås mer med kompisar här i klassen.

Marco: Ja, med Simon. Honom har jag ju känt rätt så länge.

BB: Ja, och Pontus?

Marco: Ja, Pontus också, men han har också utländsk bakgrund lite grand.³²⁰

BB: Ja, det har han ju.

Marco: Halvt så.³²¹

Jag ber Marco att tänka tillbaka på ettan och hur det var då.

Marco: Ja, då var vi ju den gruppen, Sandro, Leon och jag och Marwin. Vi umgicks väldigt mycket. [...]

BB: Så du saknar lite det?

Marco: Ja, faktiskt i tvåan, men i trean så, det gör jag inte alls, för man har som jag sa fått nya tankar, tankarna ändras.

BB: Vad är det för nya tankar då?

Marco: Ja, man får ju positiva intryck eller negativa intryck av folk som uttalar sig på ett visst sätt om man själv och omgivningen.

BB: Har det förändrats här i klassen?

Marco: Ja, lite grand.

BB: Till det?

Marco: Till det positiva och det negativa. Ja, både och.

BB: Från olika personer?

Marco: Precis.

BB: Positivt från vissa och negativt från vissa? Har det med din invandrarbakgrund att göra?

Marco: Bland annat ja.³²²

Garpelin (2003:383) visar i sin studie om stadiövergångar att tvåstegsmodellen med linjevalet i årskurs 2 upplevdes negativt av så gott som alla eleverna. Det försvårade klassbildningsprocessen. I SPe är bilden inte

³²⁰ Pontus har en förälder som är född utomlands.

³²¹ Marco *interju 2:åk 3:6-7*.

³²² Marco *interju 2:åk 3:7-8*.

lika enhetlig. Flera elever saknar liksom Marco den gamla klassen, medan andra har positiva upplevelser av övergången och trivs efter ett tag bra med den nya klassammansättningen.³²³ Garpelin talar också om begreppet *utsatthet* i bred bemärkelse i skolvardagen. Här skiljer han på kollektiv och individuell utsatthet. Den senare är ofta dold och kan därför vara svår att få syn på: "Dilemmat handlar om en utsatthet som ofta ingen annan än den berörda ser eller är medveten om" (414). Som lärare märkte jag inte att Marco förändrades, men B-kursen blev enligt honom själv ett steg tillbaka: "Jag började vantrivas och tyckte inte år 2 var speciellt givande eller spännande, både med tanke på hur långa dagarna var och hur klassen såg ut och vilka personer den innehöll. Ville bara få det överstökad".³²⁴ Det innebar att "jag behövde anpassa mig efter dem [de svenska klasskamraterna] och inte kunde uttrycka mig efter mina direkta känslor som jag tog med mig sen tidigare".³²⁵ I trean vände det:

Svenska C blev en helt ny epok. Jag började åter trivas med min "nya" klass samt i skolan. Jag gav järnet och det gav resultat, inte bara då i Sv utan i alla ämnen. Dessutom hade vi spännande diskussioner under Sv-timmarna. Här lärde jag mig att lyssna till vad andra hade att säga och försöka undvika att vara oförskämd.³²⁶

Texten *Människor som människor* kan ses som en del av Marcos identitetsbyggande på såväl ett socialt som ett kulturellt plan, där skolan har spelat en väsentlig roll. Gruppbytet som inledningsvis upplevdes negativt bidrog uppenbarligen med nya insikter. Kanske har diskussionerna i åk 3 också medverkat till att han ändrat uppfattning om klassen, även om han ibland fick stå ganska ensam om sina åsikter:

Då jag skriver artikeln befinner jag mig i slutet av tredje klass och kan berätta att de tankar och funderingar jag hade på högstadiet sitter delvis kvar. Jag tar kanske inte åt mig lika hårt längre av de saker jag blev rasande över förut, men jag märker fortfarande på en del lärare jag haft i skolan och på några enstaka klasskamrater att denna nu kanske förträngda tanken kommer tillbaka när de uttrycker sig "klumpigt" om utlänningar. Självdömer jag idag

³²³ Karin och Olof uppger exempelvis att de trivs bättre i den nya gruppammansättningen.

³²⁴ Marco *utvärdering brev* s. 3.

³²⁵ Marco *text B 14:3*.

³²⁶ Marco *utvärdering brev* s. 3.

efter ens personlighet och inte efter personens bakgrund. Det spelar ingen roll hur denna människa pratar, tydlig eller luddig svenska så är min respekt lika fördelad så som för alla andra. Jag har också insett hur många svenskar som är mer än acceptabla kompisar och lojala. Kanske inte samma lojalitet som jag kan hitta hos mina utländska vänner men den är inte mycket sämre för det, bara olik vilket kan vara en positiv egenskap.³²⁷

I avsnittet ”Mellanmänsklig kommunikation” redogör Aspelin (2003:32ff.) för hur interaktionen i klassrummet, den verbala och den icke-verbala, tolkas av individerna och hur alla påverkas av varandra i en specifik situation. Även om många språkliga tecken är gemensamma för personer inom samma kulturkrets kan de förstå varandra mer eller mindre väl. Utmärkande för mellanmänsklig kommunikation är *intersubjektivitet*, att kunna överta den andres roll och ge gensvar på dennes agerande. ”Utvecklandet av elevernas förmåga att överta varandras och andras roller är ett centralt men i alltför liten grad beaktat problem i skolan”, skriver Aspelin (37). I Marcos fall verkar ett sådant rollövertagande ha fungerat i klassrumssamtalen.

Mary Louise Pratt (1991) talar i artikeln ”Arts of the contact zone” om klassrum som trygga hus, *safe houses*, och kontaktzoner, *contact zones*, och Langer (1995a:142ff.) menar att ett undervisningsrum där man tillsammans skapar föreställningsvärldar kan liknas vid sådana trygga platser. Men klassrummet utgör också ofrånkomligen en arena där grupp-konstellationer och asymmetriska relationer exponeras. Kontaktzonerna kan därför, som jag uppfattar det, utgöra såväl frigörande som riskfyllda möten. Langer skriver att interaktioner mellan elev och text, elev och elev, institution och elev med deras skilda kulturella och ideologiska historier, medför ett risktagande. Det föreställningsbyggande klassrum som hon ser framför sig är ett flerstämmigt klassrum, och hon menar att skolan måste förbli en plats där kulturella konflikter får mötas. Syftet med undervisningen får inte bara vara intellektuellt utan även socialt och personligt. Det behövs också ”trygga hus”, sociala och intellektuella kontexter där interaktion som bygger på tillit och förståelse kan äga rum. Kanske handlar det även här om en balans mellan progressions- och regressionsbehov, att känna trygghet, samtidigt som fördomar och åsikter utmanas. Att läsa böcker, skriva texter och argumentera i klassdiskussioner

³²⁷ Marco *text B 14:3*.

är sociala aktiviteter, betonar Gerald Graff i *Beyond the culture wars. How teaching the conflicts can revitalize American education* (1992:77). "They involve entering into a cultural or disciplinary conversation, a process not unlike an initiation into a social club". Men de sociala aktiviteterna blir bara verkningfulla om de är subjektivt förankrade eller med Graffs ord, "personally meaningful" (ibid.). Samma sak hävdar Lars-Göran Malmgren (1986) och Smidt (1989).

Eftersom Marco fullgör alla sina uppgifter i de tre kurserna har jag som lärare inte märkt den tillbakagång på B-kursen som han själv beskriver i samtalen och den sist inlämnade texten *Människor som människor*. Den senare har han enligt egen uppgift arbetat länge med och jag uppfattar att den vuxit fram genom såväl en skrivprocess och som en lärandeprocess. Hans närmaste kamrater har fått läsa den för att se om de kunde känna igen sig i hans upplevelser. När han låter mig ta del av texten har jag uppfattat det som ett tecken på att ett tryggt hus med fria kontaktzoner upprättats även i klassrummet för Marco.

Marco och det egna valet

Jag har tidigare beskrivit hur Marco har svårt att bygga upp en föreställningsvärld om han inte omedelbart fångas av en spännande handling eller hindras av berättartekniskt komplicerade texter. Den enda bok på B-kursen som han ger högsta betyg är den bok han själv valt, Paul Wilsons *De utvalda*, som handlar om en medicinsk högskola där det pågår hemliga medicinska och farmakologiska experiment på människor. I en sju sidor tättskriven läslogg går Marco igenom romanens 16 kapitel med innehållsbeskrivningar och personliga kommentarer. Han redogör för hur han rör sig inne i texten, hur han hittar ledtrådar i handlingen och hur hans förväntningar styr läsningen. Handlingsförloppet jämför han med en "filmberättelse", så tydligt ser han bilder framför sig: "författaren gör handlingen så att läsaren kan nästan befinna sig i rummen där det utspelar sig något".

Ibland vill han ändra de två huvudkaraktärernas beslut, som han uppfattar som felaktiga, och han blir som läsare orolig över hur det hela ska sluta. Men huvudpersonen klarar sig ju alltid menar han: "För mig så blir boken spännande, men en sak vet jag säkert och det är att Quinn inte kommer att dö. Det har författaren gjort klart för läsaren redan i början

av boken. Det är ju huvudpersonen i boken, den kan ju inte dö, därför då går ju läsaren sedan ledsn". Marco skriver lite längre fram i texten: "Samtidigt vill man ändra på vissa beslut som Quinn och de andra gör. Man vill typ säga åt de: nej, gör inte det eftersom det kommer att gå illa".³²⁸ Romanen tror han bygger på en sann historia, en tolkning som han gör av en notis ur *Frankfurter Allgemeine Zeitung* som författaren har infogat på slutet. Denna uppfattning stämmer med Marcos behov av att romaner ska innehålla realistiska skildringar. Det ska också påpekas att huvudpersonen Quinn är en kvinna, men Marco skriver inte någonstans att detta är "tjebok". Den enda anmärkning han gör är att "författaren valt att göra annorlunda än vad man brukar göra. Andra författare brukar skriva att det är tjejen som försvinner och att killen letar efter tjejen". Här föreligger tydligen det omvända. Om en roman ska uppfattas som "tjebok" hänger för Marcos del inte samman med huvudpersonens kön utan om innehållet. Här tycks det stämma som Rabinowitz (1987:185) skriver om hur läsaren tillämpar olika läsnormer för populärfiktion och annan litteratur: "popular tales are more plot oriented, psychological novels more character oriented". Läsningen av den förra kategorin är mer inriktad på händelseutvecklingen medan läsningen av den senare kategorin inriktas på att avslöja en karaktärs personlighet och utveckling.

Marcos läsning av den självvalda romanen präglas, som den uttrycks i hans läslogg, av det Langer (2005) kallar horisonter av möjligheter och som hon menar utmärker just litteraturläsning. Det litterära läsandet är en utforskande process, där förväntningar och förutsägelser ingår som en del av responsen. Men det framgår också att texten innehåller företeelser som strider mot Marcos moraluppfattning. Han anser att personerna ibland handlar fel och blir orolig över hur det ska gå. Om sin läsning av romanen skriver han att den gjorde honom "glad, ledsn, arg etc".

Avslutande reflektion

A-kursen definierar Marco som "den mest effektiva kursen".³²⁹ B-kursen anser han var för lång. En bidragande orsak till hans uppfattning kan vara vantrivseln i klassen, men min tolkning är att det även varit för stark

³²⁸ Marco *text B II*:6.

³²⁹ Marco *utvärdering B*:28.

progression i litteraturläsningen jämfört med A-kursens läsning. När Marco säger att han inte saknar någonting i svenskundervisningen måste jag som lärare och forskare tolka det med försiktighet. Det går inte att bortse från att det snarare kan handla om hans förhållningssätt till mig och vad som kan anses lämpligt att säga till sin lärare i intervjusituationen. I klassrummet försiggår en mängd läroprocesser som inte nödvändigtvis har med innehållet att göra, hävdar Ziehe (1986). Lärosituationen är mycket mer komplex och mångtydig än så, och ”innehållet är snarare en fond mot vilket helt andra processer utspelas” (179). Den sociala interaktionen i klassen tycks för Marcos del ha bidragit med läroprocesser som i stort sett varit osynliga för läraren. Dessa har inte lika påtagligt haft med innehållet i undervisningen att göra.

Det som Marco trots allt kritiserar i undervisningen är läsloggsskrivandet. Det har Marco uppfattat som "jobbigt" och han tycker att det blev lite som en "mall" till slut, men han vet att andra i klassen uppskattade det och han nämner Olof som ett exempel. De böcker han förknippar med skolläsning på B-kursen har han inledningsvis haft svårigheter att komma in i, men även om han uppfattar läsloggsskrivandet som mödosamt är det i läsloggarna, och även i boksamtalen, han visar att han rör sig inne i texten och anknyter till egna erfarenheter. Regressionsbehovet tillfredsställs kanske framför allt i den roman han själv valt att läsa, vilket framgår av hans långa läslogg. Marco skapar i sin läslogg till romanen som han själv valt, nya föreställningar om personernas handlande; det är alltså ett aktivt nyskapande, eller för att använda ett annat begrepp produktion i stället för reproduktion. Samtidigt är han övertygad om att författaren kommer att avsluta romanen med en lycklig lösning, vilket kan hänga samman med de förväntningar han har på genren. Han vet att berättelser av det här slaget i litteratur och på film brukar sluta lyckligt, därför är oron över utgången bara tillfällig. Marcos reception av *Räddaren i nöden* visar inte på samma fiktionsskapande aktivitet. Där rör det sig delvis om skydd mot ett innehåll som skapar irritation och ett slut som inte ger lösningen på problemet.³³⁰

Litteraturläsning är inget Marco omedelbart tar med sig ut i vuxenlivet. Tre år efter avslutade gymnasiestudier skriver han i ett brev att han

³³⁰ Se även Persson (2000:49ff.) ”Populärkultur i skolan: Tradition och perspektiv”.

fortfarande läser *Teknikens värld* men också *Dagens industri*, i övrigt blir det bara utbildningslitteratur. Det är skrivandet han tycker sig ha förbättrat mest, det som han inledningsvis betraktade som sin ömma punkt. På universitetet är det nu det akademiska skrivandet och talandet som han kämpar med, att anpassa sitt språk både det muntliga och skrivna efter den akademiska världens normer.³³¹

³³¹ Marco *utvärdering brev* s. 2.

9 Elin – ”jag hade velat läsa mer böcker”

Elin är född i glesbygd i norra Sverige men flyttade redan som liten med föräldrar och syskon till den nuvarande bostadsorten. Studier och utbildning intar en viktig plats i Elins liv och hon har inte så många fritidsintressen utöver skolan. Hennes äldre bror är den förste i familjen som har gått vidare till högre utbildning efter gymnasiet och det är en självklarhet att hon också ska läsa vidare. Elin är en elev med integritet. Hon anser att hon, åtminstone utåt sett, är en självsäker person eller för att uttrycka det med hennes egna ord: ”Det har väl alltid varit så här, att jag alltid har trott att jag har kunnat allt”.³³² Elin har ingen särskild kompis i klassen i årskurs 2 och hon tycker att det finns olika grupperingar i den nuvarande klassammansättningen. Hon menar att hon själv tillhör den grupp elever som kan och vill umgås med alla men hon saknar den ”gamla” klassen från årskurs 1. Hon umgås fortfarande med några av flickorna som valt andra inriktningar på programmet. I årskurs 1 var flickorna mer ”jordnära” än i denna klass, menar hon.³³³

Elins läsning i grundskolan

Elin berättar att hon läste mycket böcker under mellanstadiet, både i skolan och hemma, men hon har svårt att komma ihåg några titlar. En inspirationskälla var hennes lärare på mellanstadiet. Då var klassrummet fullt av böcker och om läraren säger Elin: ”Hon läste mycket själv. Hon tyckte om att läsa. Hon tyckte om att undervisa läsning. Hon fick, ja, oss alla att läsa”.³³⁴

³³² Elin *intervju 2:åk 3:10*.

³³³ Elin *intervju 2 åk 2:17-20*.

³³⁴ Elin *intervju 1: åk 2:2*.

Högstadiets svenskundervisning betecknar Elin som ”verkligen en vändning”. Svenskämnet integrerades med SO-ämnena, som svenskläraren också undervisade i, och det blev inte så mycket bokläsning under de tre åren, varken i skolan eller hemma. Hon konstaterar: ”Men så vande man sig. Man tänkte inte så mycket på böcker. [...] Nä, det var ingen som riktigt sa: Elin läs!”³³⁵ I skolan fick eleverna skriva texter som läraren kallade svenskuppsatser, men Elin uppfattar att de mest handlade om historia och religion. Hon minns inte att de fick arbeta med fritt skrivande. På fritiden försökte hon läsa några ”småböcker” som hennes syster tipsade om men efter att ha läst några stycken slutade hon med det. Romaner som hennes mamma läste och någon gång rekommenderade definierar Elin som för ”svåra” eller ”gamla”. Böckerna köptes via en bokklubb.³³⁶

Elin läsning i gymnasiet

Under första läsårets svenska läser Elin fyra romaner om unga människor: *Hjärtans fröjd* (1992) och *Anarkai* (1996) av Per Nilsson, *Anne Franks dagbok* (1994) och *En komikers uppväxt* (1992) av Jonas Gardell och dessutom en rad noveller och kortare textutdrag. Gymnasiets svenskundervisning på A-kursen väcker något som legat slumrande till liv igen. Elin upptäcker att hon har saknat litteraturläsningen från mellanstadiet.

Att läsa med inlevelse

Det framgår av Elin s texter under hela gymnasietiden att identifikation och känslomässig inlevelse i karaktärernas liv är centralt för att läsningen ska upplevas som relevant. Djupast intryck under A-kursen gör *Anarkai*. I läsloggen har Elin utvecklat några av dessa tankar. Hennes bild av Anarkai ändras totalt i slutet av läsningen när karaktären visar sig vara två olika personligheter, en Kai och en Andreas. Hon tycker att Anarkai har fina tankar och det är framför allt hans funderingar om människans olika sociala roller som får Elin att reflektera över sin egen identitet:

³³⁵ Elin intervju 1:åk 2:2.

³³⁶ Elin intervju 1:åk 2:2.

För jag är ju samma människa livet ut, men har olika roller inom mig. Jag är exempelvis annorlunda hemma jämfört hur jag är i skolan. Det är bara så det går inte att ändra på. Jag tror inte att det finns ett riktigt Jag. När jag nu sitter och tänker på hur jag egentligen skulle beskriva mig själv så går det inte. Jag kan inte riktigt beskriva Mig. Det skiftar från vem jag är med. – Jag kommer aldrig få veta vem Jag är och ingen annan kommer heller få lära känna den riktiga Elin. Allt handlar om vilken roll jag väljer att spela just då.³³⁷

Elin har en känslomässig beredskap för att ta emot och leva sig in i texter. Romanen *Anarkai* samspelar bra med denna beredskap och när hon får veta att en annan av huvudkaraktärerna, Johan, är handikappad så ändrar det inte hennes tidigare uppfattning, att han är en ”fin människa”. Det får henne i stället att göra en tolkning: ”Jag tror att författaren försöker visa här att även människor med handikapp ska behandlas likadant som andra, få samma respekt.”³³⁸ Det lägger bara ytterligare en dimension till läsningen. Rosenblatt (2002:148) menar att litteraturläsare kan utveckla en ”social” fantasi och känslighet; de lär sig att ”leva sig in i den andres situation”. Att *Anarkai* är både Andreas och Kai i en och samma person får henne att fundera över vem hon själv är, det som Probst (1992) talar om som en av litteraturens främsta uppgift, nämligen att ge ”kunskap om det egna jaget”. Kanske har Elin också lärt sig något om berättarkonventioner när hon skriver: ”Äntligen. Äntligen har jag fått reda på varför han kallar avsnitten Hjulen snurrar, hjulen rullar. Det är ju för att han sitter i rullstol. Det är först nu i slutet av boken författaren för fram att Johan är rullstolsbunden.”³³⁹ Hon har uppmärksammat att titlar och rubriker kan uttryckas i metaforer som har betydelse för förståelsen av texten (Rabinowitz 1987:47ff.).

I utvärderingen efter A-kursen skriver Elin att hon tyckte mycket om romanen: ”Budskapet i den tänker jag mycket på än idag. Boken *Anarkai* finns väldigt nära mitt hjärta”.³⁴⁰ Och ”nära mitt hjärta” är ett nyckelbegrepp när det gäller Elin och litteraturläsning. Hon tycker om att läsa böcker om relationer, där hon också kan sätta sin egen livssituation i relation till karaktärerna i boken.

³³⁷ Elin *text A II*:2-3.

³³⁸ Elin *text A II*:1.

³³⁹ Elin *text A II*:1.

³⁴⁰ Elin *utvärdering A*:2.

Anne Franks dagbok är en annan bok som Elin har lätt att leva sig in i. Hon skriver: ”Jag beundrar Anne oerhört. Hon är så otroligt stark”.³⁴¹ Identifieringen med Anne beskriver hon på flera ställen i sin läslogg. Det är framför allt Annes relation till föräldrarna och systemen Margot och hennes önskan om att ibland få vara ensam som får Elin att reflektera över sin egen situation i familjen. Mycket känner hon igen hos sig själv: ”Ibland, eller rättare sagt ofta, kan jag också känna att jag behöver vara helt ensam. Bara tänka på mig själv och förstå vem jag vill vara och vem jag egentligen är.”³⁴² Men hon menar att Anne har en alltför negativ inställning till sin mor. Istället borde hon dra nytta av mammans erfarenheter även om de har olika uppfattning och försöka se saker ur hennes perspektiv. När Elin var 13-14 år tyckte hon också att föräldrarna satte upp alldeles för stränga regler, vilket ledde till att hon reagerade med trots och avståndet mellan henne och föräldrarna ökade. Nu har hon förstått att grunden till ett fungerande förhållande är att det bygger på tillit. När Anne ställer frågan ”*Kan någonsin föräldrar ge sina barn vad de vill ha?*”, svarar Elin: ”jag [tror] inte föräldrar kan ge sina barn vad de vill ha, utan föräldrar ger, med kärlek, sina barn vad de behöver!”³⁴³ Elin önskar också att hon ”kunde skriva som Anne”.³⁴⁴ Vad det innebär utvecklar hon inte i läsloggen.

I ett lärarlöst gruppsamtal om *Anne Franks dagbok*, som spelades in efter läsningen (A-kursen), deltog Elin tillsammans med de tre pojkarna, Niklas, Simon och Sandro. Under diskussionen uttrycker Niklas tidigt att han tyckte boken var dålig, och sedan argumenterar han hela samtalet igenom med en raljerande och tillgjord röst. Även när han ibland säger något insiktsfullt skämtar han om det på ett ironiserande sätt.³⁴⁵ Eftersom Elin ständigt blir avbruten av Niklas måste hon hävda sin åsikt genom att höja rösten. Hon och de två övriga pojkarna Simon och Sandro

³⁴¹ Elin *text A III*:9.

³⁴² Elin *text A III*:5.

³⁴³ Elin *text A III*: 2-3.

³⁴⁴ Elin *text A III*:10.

³⁴⁵ Detta var det första boksamtal som spelades in. På B-kursen visar Niklas upp andra sidor i samtalen. Han skriver i utvärderingen efter hela kursen att ”B-kursen har hjälpt mig att mogna inom skrivning, läsning och mitt tal” (Niklas *utvärdering B*: 29-30).

försöker hålla en seriös diskussion, men pojkarna dras emellanåt med i Niklas tonläge, trots att det framgår att de inte alltid är helt med på noterna. Simon försöker exempelvis ibland byta ämne när han anser att samtalet spårar ur. Jag uppfattar att samtalsstilen präglas av pojkarnas svårighet och ovana att tala om ett känsligt ämne i grupp utan lärare. Men Elin tystnar inte utan hävdar sina åsikter. Hon talar om sin inlevelse och om identifikationen med Anne, hur hon ”kände otrolig närhet till henne [...] Det är så oförståeligt hur en liten tjej på 13-14 år kan klara något sådant” säger hon och hon tycker att Anne ”blev så otroligt mycket mognare”. Elin säger att hon känner andra som har läst boken, och hon vet att ”dom kunde ju identifiera sig med henne otroligt mycket i sina tonårskänslor och hennes kärlek till Peter”. I samtalet visar Elin styrka och integritet trots att hon ständigt avbryts.³⁴⁶

Att läsa för allmänbildningen

I vårt första samtal i årskurs 2 berättar Elin att hon skulle vilja läsa en annan typ av böcker. Hon talar om att det är viktigt att läsa författare som Shakespeare och Strindberg och svensk litteraturhistoria, eftersom det hör till ”allmänbildningen”. Elins äldre bror studerar sociologi vid universitetet och han läser mycket skönlitteratur på fritiden. Även i hans utbildning ingår mycket läsning, men hon är osäker på om det är skönlitteratur eller facklitteratur. En viktig del av läsningen innebär i alla fall att studenterna ska leva sig in i personernas tankar och känslor, ”gå in i huvudet” på personen, som hon uttrycker det. Hennes bror tycker att hon ska läsa August Strindbergs *Röda rummet* som är den bästa bok han har läst. När hon vid ett tillfälle nämnde detta för några i klassen tyckte de att hon inte var klok som ville läsa sådana ”gamla” böcker.³⁴⁷

I årskurs 2 och 3 på B-kursen läser Elin fyra romaner, *Räddaren i nöden* (1987) av J.D. Salinger, *Testamentet* (1999) av John Grisham, *Jane Eyre* (1999) av Charlotte Brontë³⁴⁸ och *Främlingen* (1946) av Camus.

³⁴⁶ *Gruppsamtal 1 A I:1-3.*

³⁴⁷ Elin *intervju 1:åke 2:11-13.*

³⁴⁸ Karin och Elin ber att få läsa *Jane Eyre*. De flesta elever valde att läsa *Musselstranden*. Se kap. 5.

Läsningen som skydd och öppenhet

Genom samtalen och läsloggarna får jag veta en del om Elin läsningar och lässtrategier. Så här definierar hon sin första läsning av *Räddaren i nöden*:

Nu har jag läst boken *Räddaren i nöden* av J.D. Salinger, äntligen har jag kommit igenom den. Denna bok var inte bra, men inte dålig heller. Jag varken hatade den eller älskade den. Kort och ärligt sagt jag känner ingenting för den. [...] Vad har hänt? Är det boken som inte lyckats fånga mig eller är det jag som inte lyckats ta åt mig boken på rätt sätt?

Vem kunde ana att det skulle bli på detta viset? Allra minst jag! Detta är första gången en bok inte lyckats fånga min uppmärksamhet, på ett eller annat sätt. Den lyckades inte väcka några känslor inom mig. Jag har läst boken, sida för sida, kapitel för kapitel, stannat upp och tänkt efter, men ej funnit något jag kunnat reflektera på eller känt igen mig vid. Till slut var boken slut, och vad återstod då? Jo, ångest. [...] Hur kan jag Elin, lyckas läsa en bok utan att den fått mig att le eller rynka på pannan. [...] En människa känner något inför alla situationer, sorg, glädje, hat, kärlek, men jag har lyckats med det omöjliga – att inte känna någonting. Vad har hänt, är jag omänsklig?

Jag ville vara helt ärlig mot dig, och det har jag varit. Det är jag stolt över också. [...] Det sista jag vill är att låta min penna rista in små vita lögner på ett papper. Det är inte ärligt. Det hade inte varit rätt att låta dig läsa något som inte kommer från mitt hjärta. Jag har aldrig haft problem med att skriva, eller kunna identifiera mig med olika människor i olika situationer, men denna gång har uppdraget känts omöjligt. [...] ³⁴⁹

Denna uppriktiga deklARATION, som har rubriken ”Första gången” kan tolkas på flera sätt. Kanske har läsningen av romanen kolliderat med Elin tidigare positiva läsoplevelser från A-kursen där hon har fått intrycket att det är just inlevelsen som är viktig. Och för Elin blir läsningen bara relevant om ”hjärtat” och engagemanget finns med. Där gör hon ingen skillnad på skolans läsning eller fritidsläsningen. När inlevelsen saknats har ”uppdraget” resulterat i en mer instrumentell läsart, detta trots att hon tagit sig igenom hela boken. Det har inte skett någon rörelse från liv-till-text eller från text-till-liv. Ur ett genusperspektiv kan man naturligtvis spekulera i om det har att göra med att huvudpersonen i *Räddaren i nöden* är en pojke. Å andra sidan spelade huvudpersonens kön ingen roll vid läsningen av *Anarkai* och därför tror jag inte att det är en

³⁴⁹ Elin *text B I:1*.

rimlig förklaring. Elin's text är en yttring som har stark expressivitet och den har också en medveten adressivitet. Genom att den vänder sig direkt i ett du-tilltal till mig som lärare får jag veta något om Elin som läsare, men också något om henne som elev och människa, hur hon vill uppfattas i klassrummet och förhålla sig till ämnet och till mig som lärare. Hon vill vara ärlig ifråga om sin läsning för att visa att hon inte skriver något utan att verkligen ha upplevt det. Jag tyder det som att Elin känner trygghet att uttrycka känslor och åsikter.

När hon bestämmer sig för att läsa romanen en andra gång för att den subjektiva förankringen saknas vid den första läsningen, blir hon i min tolkning en läsare som har en vilja att ”’genomleva’ det som skapas under läsningen”(Rosenblatt 2002:41). Elin's läsning är uttryck för en *estetisk attityd*, ”det vill säga fokusering på såväl de enskilda som de allmänna betydelseaspekterna” (235). Hon försöker göra kopplingar till personliga känslor, associationer och tankar under den andra läsningen, och denna gång skriver hon en läslogg med citat och kommentarer, vilket hon inte lyckades med första gången.

När vi talar om hennes läsning, frågar jag vad hon lärt sig av den andra läsningen.

Elin: Ja, sen så försökte jag läsa den lite saktare, stannade upp lite oftare för att liksom tänka till och då gick det väl bättre. Så när man läser andra gången så märker man bättre, alltså alla dom här smågrejerna.

[...]

Elin: Man fick mer grepp om den, och att nu har jag ändå, alltså, fått lite bättre erfarenhet om dels mig själv, och också hur jag tänker och hur jag läser böcker också.

BB: Och hur läser du böcker?

Elin: Ja, jag brukar ju läsa... Jag kom på att jag ska läsa böcker och, alltså läsa kanske 50 sidor och ta en paus och tänka på det jag läst, i stället för att läsa igenom hela boken på en gång och sen stanna upp och tänka efter. För då är det lite för sent.³⁵⁰

Elin har, enligt min uppfattning, lärt sig både något om sin egen läsprocess och hur hon ska läsa texter för att skapa mening och förståelse. Hon har som Probst (1992) skriver både blivit medveten om vilka läsprocesser som bidrar till meningsskapande och att ”The literary transaction is

³⁵⁰ *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 29.

... a way of knowing something about the self" (63). Det bekräftar även Rosenblatts tes att "Samma text kommer att ha högst olika mening och värde för oss vid olika tidpunkter eller under olika omständigheter" (Rosenblatt 2002:43).

Elin ger samtidigt en förklaring till svårigheterna att känna något för Holden, som hon uppfattar som mycket deprimerad:

Elin: Och sen så tror jag att sådana situationer som Holden var med om, som att han blir så deprimerad, så tror jag att alla ungdomar kan uppleva idag och känna igen sig i, men man vågar inte riktigt sätta sig in i och se hur det verkligen är, hur han verkligen mår. Det är väl det som, just kanske drog mig ... ville dra mig från boken.³⁵¹

Jag tolkar Elin:s receptionsmonster som en önskan att undvika obehagliga känslor som kan kopplas till den egna verkligheten. Hennes läsning kan kanske förklaras med hjälp av Malmgrens dissonansteori. Pedagogiska gruppens receptionsundersökningar visar att å ena sidan kan elever vid läsningen ofta anknyta till egna direkta eller indirekta erfarenheter, men å andra sidan kan texter som handlar om sociala problem vara svåra att läsa med inlevelse. Denna konflikt mellan skydd och öppenhet mot texters innehåll kan även finnas inom den enskilde läsarens reception (Malmgren 1986:98ff.). Romanen behandlar en ung människas oförmåga att finna sig tillrätta i samhället och det väcker känslor som Elin värjer sig mot, även om hon har haft liknande erfarenheter. Läsaren har dessutom full inblick i Holdens tankar, ångest och ifrågasättande av andra personer. Hon förklarar själv: "Jag tror nog att det beror på att jag inte vågade inse hur mycket den här boken speglade dagens samhälle. Jag tror nog att det har mest att göra med att man som ungdom inte vill sätta sig in i det."³⁵²

Detta är ett ämne som Elin tar upp i gruppsamtalet om *Räddaren i nöden*.

Elin: Jag tror nog den här boken skrevs också lite ... För i den här åldern kan man bli väldigt deprimerad, alltså, det är väldigt lätt hänt.

Niklas: Jo, men av att gå på bio?
[Skratt från pojkarna]

³⁵¹ *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 29.

³⁵² *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 28.

Elin: Jo, men att stänga ute alla andra, det är en helt normal reaktion.

Jens: Jo, det händer nog då och då faktiskt.

Elin: Speciellt nu.

Marvo: Inte vet jag. Jag har aldrig känt som han har gjort.

Niklas: Inte jag heller.

Andreas [ohörbart]: ...nu glömmer vi det. Nu går vi vidare.

Jens: Jag känner en nu som har haft, eller som hade det ett tag i alla fall. Han var helt frånvarande alltid. Det gick knappt att få kontakt med honom.

Andreas: Det är nog från person till person också.

Jens: Jag tror ju ändå inte att han tänker så, att han hatar allt för det.

Marvo: Jag har en polare som är mycket ..., som har haft det mycket svårare än honom för inte så länge sen, och han har f-n ta mig klarat sig väldigt mycket positivt. Han har skitbra betyg i skolan, så han verkar ändå vara stabil. Men det är nog från person till person också, tror jag.

Elin: Och sen så tror jag att ganska många ungdomar vågar inte identifiera sig med han Holden, för han är ju så psykiskt störd, så dom kan liksom inte... Dom vågar inte finna någonting. Jag vet ju själv hur jag kände det, att "nämen, jag kan finna någonting som jag känner igen hos honom, men jag vill inte finna det, för jag vill inte att det ska finnas".³⁵³

Efter Elin's första inlägg drar eleverna paralleller till egna erfarenheter av kamrater som har haft psykiska problem. På så sätt bygger de upp nya föreställningsvärldar och lär sig samtidigt något om varandras tolkningar även om de inte är överens. På liknande sätt anknyter Elin till sitt eget liv när gruppen jämför Holdens liv i 1950-talets New York och hans försök att spela vuxen genom att gå in på barer och dricka alkohol. Där har hon lättare att se likheter med sina egna försök att förfalska legitimationskort för att komma in på vuxendisco.³⁵⁴ Appleyard (1991:106) menar att tonårsläsaren bara kan uppskatta komplexiteten hos en romankaraktär, så länge de finner att hon/han omfattar normer som kan accepteras. Det måste finnas en balans i personbeskrivningen mellan känslan av att vara unik och rädslan för att uppfattas som annorlunda.

Elin är en ovanlig elev på så sätt att hon inte accepterar sin egen första läsning på grund av att den subjektiva förankringen saknas. Flera elever skriver att de skulle behöva läsa romanen mer än en gång för att förstå, men Elin är den enda som verkligen gör det. Hon finner så småningom själv förklaringar till det skydd hon haft mot texten genom den andra läsningens större öppenhet för konflikter i Holdens liv. Det inne-

³⁵³ *Gruppsamtal 1 B I:8.*

³⁵⁴ Se kapitel 4 och samtalet i grupp 1.

bär att hon drar paralleller till dagens samhälle. Hon gör det som Langer (2005:33) beskriver som ”Att stiga ut och tänka över det man vet”. När Elin väljer att kommentera två citat i kapitel 2 ur *Räddaren i nöden*: ”*Är du inte ledsen för att du måste sluta?*” och ”*Min gosse, bryr du dig inte alls om framtiden då?*” (sagt av Holdens historielärare) (Salinger 1987:17), skriver hon utifrån sin uppfattning om vad framtiden innebär för ungdomar idag. Den förståelse Elin har om 50-talet jämför hon med kunskapen om sin egen tid i en lång kommentar i läsloggen.

Holden lever för dagen, han säger att han bryr sig om framtiden, men gör han verkligen det? Självklart gör han det på sitt eget vis. Han vill köra sitt eget race. Holden har drömmar, mål han vill nå, men att ta sig igenom skolan först är inte en av dem. Lite oklokt kan tyckas. Men man måste också se att denna bok skrevs för femtio år sedan, då hade faktiskt inte det stora behovet av en bra utbildning som man har idag nästan måste ha för att nå sina mål. Vem vet, kanske gamla Holden sitter där idag och undrar om han har lyckats med sitt liv eller inte. Jag tror att många gamla, men också unga undrar hur deras liv hade sett ut om de hade gjort annorlunda val här i livet. Själv undrar jag ofta hur jag hade blivit om jag och min familj hade bott kvar i [namnet på en by i norra Sverige], där jag är född och uppvuxen de första fem åren i mitt liv. Men det är en fråga jag aldrig kommer finna svar på!³⁵⁵

För Elin är det viktigt med en utbildning som väg till ett bra liv. Att förverkliga sina drömmar idag går inte utan skolkunskaper, menar hon. Hennes mål är att studera vidare vid universitetet, något som hennes föräldrar inte fick eller behövde göra. För Elin är dock det personliga projektet viktigast. Vuxna tjuvar ofta om framtiden, att man måste bli något, men det är ändå individen själv som måste ta beslutet. Läsningen får Elin att fundera över existentiella frågor och göra utvecklingar till sina egna erfarenheter.

Vi ska alla ”bli något”, men vad menas egentligen med det? En vän till mig har en dröm om att bli dagisfröken. Hennes omgivning försöker intala henne hur jobbigt och lågavlönat det är, att hon skulle kunna bli något bättre. Men vad då bättre? Hon vill ju verkligen jobba med barn, så varför försöka stoppa henne, hon försöker ju bara nå sitt uppsatta mål, hennes högsta dröm. Jag menar att vi alla ser på framtiden på olika sätt. Många anser att man lyckas då man äger en lyxvilla, flera BMW:s och massa pengar på banken. Men att lyckas anser jag är att göra det som man vill, nå sina personligt

³⁵⁵ Elin *text B I:2*.

uppsatta mål, utan någon annan individs negativa medverkan.³⁵⁶

Elin finner det öppna slutet i *Räddaren i nöden* förvirrande. Hon är medveten om att man inte kan få svar på alla frågor i det verkliga livet, men i romaner vill man veta hur det går:

Men en sak gör mig väldigt förvirrad – slutet. Jag förstår inte alls detta slut, det var liksom inget definitivt slut. Boken var väldigt utdragen, beskrev de få dagar som gick i detalj. Sedan helt plötsligt tar allt slut. Man får inte svar på alla sina frågor. Vad hände egentligen med Holden? Hur hamnade han på psyket?³⁵⁷

Några svar ger hon trots allt själv, när hon analyserar Holdens tillstånd. Här visar Elin i sin andra läsning prov på inlevelse, det hon inte förmådde känna vid den första läsningen. Hon uppfattar att saknaden efter den döde brodern kan vara en orsak till Holdens psykiska tillstånd: ”Jag tror att Allies död är den händelse som förändrat Holdens liv mest. Jag tror att Holden saknar någon att prata med, anförtro sina känslor åt. Allie hade nog varit den personen som lyssnat till Holden, och som Holden vågar öppna sig för.”³⁵⁸

Frågor inför vuxenlivet

Önskemålet att få välja en bok själv är starkt och entydigt i klass SPe. Eleverna menar att de då skulle få möjlighet att läsa något som passar var och en eftersom de tror att alla har olika smak när det gäller litteratur. Det kan kanske också förklaras med att litteraturläsning anses vara en privat angelägenhet som förbinds med känslor och personliga upplevelser, något som har just med den egna identiteten att göra. När eleverna på våren i åk 2 själva får bestämma vilken bok de ska läsa visar det sig att det är olika faktorer som inverkar på valet. Det förefaller som om det inte bara är betydelsefullt *vad* som väljs utan också *vem* som väljer och *var* man väljer boken för att den ska betraktas som ”självvald” och ”frivillig”. Rekommendationer om böcker får eleverna från kamrater, syskon

³⁵⁶ Elin *text B I:2*.

³⁵⁷ Elin *text B I:5*.

³⁵⁸ Elin *text B I:3*.

och föräldrar.³⁵⁹ Många familjer är medlemmar i någon bokklubb och den valda boken finns oftast hemma. Man bör säkert inte underskatta mammornas roll som förmedlare av litteratur, för det är nästan uteslutande mammor som ger rekommendationer om läsvärda romaner och det är uppenbarligen deras smak som ofta styr. Kanske har de också den bästa inblicken i ungdomarnas läsning. En tredjedel av eleverna uppger att de har fått bokråd av sin mamma.³⁶⁰

När Elin själv får välja en roman att läsa hemma och sedan presentera på B-kursen blir det *Testamentet* av John Grisham, en bok som hennes mamma rekommenderat. Hälften av klassen väljer att läsa en roman skriven av någon av författarna Henning Mankell, Liza Marklund, John Grisham eller Jan Guillou. Dessa namn återfinns vid denna tid också på boklistor över mest lästa författare i Sverige. Elevernas litteraturval skiljer sig alltså inte från övriga svenska läsares litterära preferenser.³⁶¹

Testamentet av John Grisham är en roman som innehållsmässigt appellerar till Elins känsla för vilka värden i livet som är betydelsefulla. Romanen handlar om en amerikansk miljardär som strax innan han tar sitt liv testamenterar hela sin förmögenhet till en okänd utomäktenskaplig dotter. Denna arbetar som hängiven missionär och läkare i Brasiliens djungler. Hans övriga barn och ex-fruar som länge väntat på sitt arv blir lottlösa. En alkoholiserad advokat med ett trasigt liv bakom sig får i uppdrag att finna den okända arvtvingskan.

³⁵⁹ Av de tre bibliotek som definieras i Wählin & Asplund Carlsson (1994:82), Familjebiblioteket, Kompisbiblioteket och Samhällsbiblioteket, är det till de två första som eleverna i SPe vänder sig. Trots att skolan har ett väl fungerande och välutrustat bibliotek är det ingen som nämner att de lånat sin bok där.

³⁶⁰ Att föräldrar har en åsikt om vad deras barn bör läsa framkommer också i Pontus *utvärdering B*:17-18. Han läste *Simon och ekarna* (1985) av Marianne Fredriksson: "Att få välja bok själv tyckte jag var bra, eftersom man fick chansen att välja efter eget intresse. Även om den bok jag valt inte var så mycket jag själv valde den, utan mycket influerat av min mamma. Hon tycker det är mycket mer lärorikt att läsa 'djupa kärleks- och känslomässiga romaner som *Simon och ekarna*' än deckare".

³⁶¹ Det verkar som om den litteratur som för tillfället säljer mest även påverkar elevernas val. När Lundqvist (1988:11 f.) 1986 gjorde en enkätundersökning bland 500 elever i åk 9 och gymnasiet i syfte att få fram en topplista över mest omtyckta och lästa böcker var de populäraste romanerna Jean M Auel, *Grottbjörnens folk*, Stephen King, *Eldfödd* och *Varsel*, Colleen McCulloch, *Törnåglarna*, Agatha Christie, *Tio små negerpojkar*, Shirley Conran, *Lace*. I klass SPe väljer ingen av eleverna någon av dessa romaner.

I ”Tankar och funderingar kring John Grisham, *Testamentet*” analyserar Elin karaktärerna i romanen. Advokaten är den person som Elin tycker utvecklas mest i romanen och som hon uppfattar som romanens huvudperson. Kanske har hon tänkt på de filmanalyser som klassen gjort, där vi diskuterade vilken karaktär som inledningsvis var i underläge och sedan utvecklades mest i filmen. Men det är den kvinnliga huvudkaraktären som ligger närmast Elins hjärta. ”Jag ler när jag tänker på Rachel Lane, mitt hjärta lyser, hon var rent ut sagt underbar i sina handlingar.” Hon ägnar sitt liv åt att hjälpa indianerna och ”har en personlighet som alla gillar, jag i alla fall. Rachel vet vad hon vill och det är modiga starka kvinnor som henne det finns för få av här i världen”, skriver Elin som upplever henne som en hjälte i boken.³⁶² Det är en ”hjälteläsning” som för tankarna till Appleyard (1991) och hans definition av läsaren som hjälte och hjältinna.

Testamentet har många drag av den äventyrsberättelse som Lars-Göran Malmgren (1997) beskriver som en litterär arketyp, ”en berättelse som följer ett lineärt händelseförlopp med vissa fasta ingredienser: en tydlig karaktär ska kunna identifieras, faror och konflikter avlösas i successiva episoder, ett lyckligt slut ska finnas där hjälten i en slutlig seger klarar sig själv och sitt uppdrag. [...] Intrig och handling ska fungera som en resa mot ett avsett mål med ett lyckligt slut” (112). Romanen har en tydlig uppdelning i goda och onda karaktärer, med undantag för den alkoholiserade advokaten som skildras på ett mer nyanserat sätt. Advokaten/hjälten gör en farofylld yttre såväl som en konfliktfylld inre resa och missionären/hjältinnan har valt att avstå från materiell komfort. När hjältinnan dör i slutet av berättelsen efter att ha skänkt sitt arv till välgörenhetsfond, blir Elin inte förvånad utan ser det som logiskt: ”På något sätt hade jag faktiskt väntat mig att Rachel skulle dö i slutet, jag kunde inte se något annat slut.”³⁶³

Romanen handlar också om möjliga alternativa liv och människors val. Det är tydligt att Elin lever sig in i advokatens problem och att hon känner en beundran för missionären Rachel som en stark, målmedveten kvinna och för hennes val av liv. Det hon beundrar hos den kvinnliga huvudpersonen i *Testamentet*, att en människa väljer att arbeta med det

³⁶² Elin *text B II*: 1-13.

³⁶³ Elin *B II*:13.

hon känner är meningsfullt och inte för pengarnas skull, har hon tidigare uttryckt i tankarna kring Holden i *Räddaren i nöden*. När hon presenterar *Testamentet* för klassen framhåller hon att romanen är mycket läsvärd eftersom den visar att det finns människor som inte bara är ute efter pengar.³⁶⁴ Rosenblatt (2002) skriver att litteraturens kraft ligger just i att den kan ge svar på tonåringars frågor inför vuxenlivet:

Vad innebär det egentligen för individen – och potentiellt för mig, tonåringen, när det gäller att ”leva” – att leda eller vara ledd, att vara medlem av en gemenskap, att förtjäna sitt uppehälle, att skapa en familj och en krets av vänner, att möta ödets växlingar, att uppleva kärlek och födelse och död? (79)

Elin skriver i en utvärdering efter läsningen av *Testamentet*:

Jag tror också att det kan vara bra för dig att låta oss själva välja böcker, så du kan se vilka typer av verk vi väljer, men att låta dig välja bok kan vara en fördel, dels för dig själv att se varför den är bra/dålig och vilka elever som tyckte detta, men också för de som inte läser mycket eller alltid läser samma typer av böcker. [...] jag blev inspirerad av att läsa fler böcker skrivna av John Grisham.³⁶⁵

En annan roman som Elin själv valt är *Jane Eyre* och även i denna läsning ger hon uttryck för stark inlevelse och identifikation. De långa dialogerna mellan Jane och Mr Rochester upplevde hon visserligen som svåra att hänga med i, och ibland fick hon gå tillbaka i texten för att kontrollera vem som sade vad, men hennes värdering av läsningen är att: ”Den fångslade mig; jag kunde verkligen leva mig in i boken och uppleva att jag var Jane. Jag blev ett med boken.”³⁶⁶ Och Jane framstår på många sätt också som ett kvinnoideal för Elin. Hon menar, att med tanke på Jane Eyres svåra barndom, fylld av elakhet och förtryck, så finns det två vägar att välja. Antingen förtvivlar Jane och ”gömmar” sina svårigheter inom sig själv för ”ensam i världen orkar en liten flicka inte mycket” eller också blir hon stark därför att ”hennes inre röst hjälper henne” att förstå att ”hon är en unik flicka ... att just hon är något speciellt”.³⁶⁷ Och Jane

³⁶⁴ *Lärodagbok B-kursen* s. 42, vid Elins presentation av boken.

³⁶⁵ Elin *utvärdering* B:5.

³⁶⁶ Elin *text B III*:6.

³⁶⁷ Elin *text B III*:1.

utvecklas i romanen till en stark kvinna, menar Elin, även om hon ibland kan känna sig svag och ensam.

Att tolka

Elins första reaktion efter att ha läst romanen *Främlingen* är att hon blev ”fundersam” och inte riktigt kunde avgöra vad hon tyckte om boken.³⁶⁸ När hon bedömer huvudpersonen Mersaults karaktär finns det ofta en värderande undertext. Hon uppfattar honom som ”egoistisk” och ”likgiltig”, men hon tycker samtidigt att han har en ”våldigt ung och modern livssyn” som innebär att han lever ”med attityden: Det fixar sig alltid!”. Elin tycker att romanen handlar om orättvisor och mänskliga värderingar och hon skriver: ”Enligt min uppfattning avrättades inte Mersault på grund av att han hade dödat en annan människa, utan för att han inte grät på sin mammas begravning”. I svaret på frågan ”Hur tolkar du romanens sista meningar?” går Elin tillbaka till texten för att försöka hitta en förklaring: ”Eftersom det var över en månad sedan jag läste boken har jag haft mycket svårt att svara på denna fråga, därför har jag läst de sista sidorna igen. Jag tolkar det som att Mersault försöker göra en sista ansträngning för att lära känna sig själv”.

En av frågorna till romanläsningen handlade om berättarsynvinkel, stil och språk.³⁶⁹ Elin visar prov på vad hon kommit fram till:

Albert Camus skriver på ett okomplicerat sätt, nästan lite för korthugget och tråkigt speciellt i början av boken. Denna stil kan vara bra om man endast strävar efter att få boken utläst, men ej om man vill förstå den, då måste man läsa mellan raderna samt vara insatt i hur samhällsstrukturen var uppbyggd under tiden som boken skildrar. Problemet är dock att läsaren aldrig får reda på vilken tid boken handlar om. Även om den är skriven 1942 kan man aldrig vara helt säker. Min teori är att boken skildrar den tid då den skrevs. Samtidigt tror jag att författaren ”med vilje” aldrig skriver årtal i boken eftersom han vill att boken också ska kunna sättas in i framtida samhälle oavsett år. Om det är på detta viset har Camus lyckats bra, denna bok hade lika bra kunnat skildra vårt moderna samhälle. Författaren vill med denna bok visa hur lågt den enskilda människan värderades under andra världskriget. Boken är skriven i jag-form, vilket jag tycker är bra eftersom då kan jag, trots författarens torftiga stil, lättare leva mig in i huvudpersonen och den-

³⁶⁸ Alla citat är hämtade från Elin *text B IV*:1-2.

³⁶⁹ Se frågorna i kap. 6.

nes situation.³⁷⁰

Jag menar att Elin i sin läsning av *Främlingen* visar att hon är en tänkande och tolkande läsare som har en litterär kunskap, men som ibland saknar de litterära begreppen för att uttrycka den. Frågan är om de skulle hjälpa Elin att förstå texten bättre.

I den uppföljande skrivuppgiften som gick ut på att eleverna skulle ta ut ett tema ur romanen och skriva en text i valbar genre ger Elin uttryck för några av de tankar som aktiverats under läsprocessen. En fingerad tidningsredaktion har fått ett brev från huvudpersonen Mersaults själ, där hans avsikter med mordet på en arab diskuteras och ifrågasätts. I ingressen till artikeln skriver Elin att syftet med att publicera brevet är att uppmärksamma ”att det finns olika sidor inom människan, som försöker påverka oss på både goda och onda sätt”.³⁷¹ Det verkar som om Elin i denna typ av skrivande får utlopp för inlevelse, engagemang och reflektion.

Elin och läsloggen

När Elin och jag samtalar sista gången i slutet av årskurs 3 har inte mycket förändrats, när det gäller hennes situation i klassen. Elin betraktar sig fortfarande som ”en i mitten”, en som vill umgås med alla. På min fråga om hon har valt rätt inriktning på programmet, svarar hon först: ”Absolut!” Sedan tvekar hon: ”Ja, det tror jag.” Hon tyckte inte att hon behövde främmande språk så hon valde inte humanistisk inriktning: ”Jag behöver inte lära mig franska, italienska och latin”. Ren samhällsinriktning kommer man inte långt med, menar hon. Ekonomi är svårt men hon har fått ut mycket av ämnet.³⁷²

I vårt samtal i årskurs 3 ber jag också Elin tänka tillbaka på svenskundervisningen i gymnasiet. Är det något hon saknat eller skulle velat ha mer av? Hon nämner två saker som hon har funderat på. Mest av allt skulle hon vilja lära sig skriva dagbok. Hon har försökt göra det när hon var yngre men var inte nöjd med resultatet. Hon tror att det är nyttigt att skriva dagbok. På min fråga om man kan lära sig det i skolan, svarar hon

³⁷⁰ Elin *text B IV*:2.

³⁷¹ Elin *text B 18*:1.

³⁷² Elin *intervju 2:åke 3*:13-14.

tveklöst ja och menar att det är genom ”att skriva så här i dom här böckerna som vi gör”. ”Böckerna” som Elin definierar som ”dagböcker” är de skrivhäften där eleverna skriver ner tankar och utvärderingar och där jag har skrivit personliga kommentarer.

Det andra hon saknar är mer romanläsning med läsloggsskrivande:

Elin: Jag hade velat läsa mer böcker och göra nerslag och skriva citat.

BB: Med läslogg?

Elin: Ja, precis.

BB: Varför är ...?

Elin [avbryter]: Alltså då kommer man åt boken på ett bra sätt, liksom analysera den. Man får liksom ut vad man tyckte om den, kan mer sätta sig in i människorna i boken.

BB: Så du tycker det är ett bra sätt att arbeta med böcker?

Elin: Det är ett mycket bättre sätt än: jaha, nu berättar vi om den här boken, vad handlar den om.³⁷³

Elin menar att hon har lärt sig tänka på ett annat sätt genom att skriva läslogg medan hon läser en roman. Hon tror att hon fortsättningsvis kommer att läsa med ett slags läsloggstänkande ”i huvudet”. Det har hon gjort när hon nyligen läste en serie historiska romaner av Vibeke Olsson. Hon fick i uppgift att läsa en roman av sin historielärare och fastnade för berättelsen om slavinnan Sabina. Upplevelsen ledde till att hon sedan läste de övriga böckerna i serien. Enligt Elin kan det inte vara lätt för en författare att skriva historiska romaner på ett sådant sätt att läsaren kan leva sig in i dem. Hon konstaterar att ”de är väldigt allmänbildande, men hade de inte varit det, hade jag läst dem ändå, för hon skriver på ett sånt sätt att man blir ett med huvudpersonen”.³⁷⁴

Elin anser själv att hon är en person som funderar mycket. När det gäller läsningen kan hon gå länge och tänka på en bok hon läst. Hon uppger att hon läser mer skönlitteratur, men kallar sig själv en ”periodläsare”.

³⁷³ Elin *intervju 2:åk 3:5-6*.

³⁷⁴ Elin *intervju 2:åk 3:7-8*.

Avslutande reflektion

Elin är en elev som ägnar mycket tid och energi åt skolarbetet i gymnasiet. Hon kan i det avseendet stå som representant för en stor grupp ambitiösa flickor på samhällsvetenskapsprogrammet. Elins läsning karakteriseras av ett behov av stark inlevelse och identifikation, men också av en önskan om att få ta del av ett kulturellt bildningskapital. Den receptionsprofil som avtecknar sig i läsarporträttet av Elin kan därför ha en generell giltighet för lärare som vill förstå en kvinnlig läsartyp som jag uppfattar som relativt vanlig. Samtidigt visar Elin i sin läsning upp sidor som är mer ovanliga och som kanske bekräftar det unika i varje läsares läsningar.

Elin har under sin skoltid fått uppleva flera ”svenskämneskulturer”. Det delar hon förmodligen med många elever i klassen liksom förmågan att anpassa sig till olika undervisningssituationer och gruppkonstellationer. När det gäller Elins litteraturläsning uppfattar jag mellanstadiets läsning som en tid av progression; det är den period då hon läser som mest och som hon har positiva upplevelser av. En engagerad lärare har uppenbarligen haft stor betydelse för att stimulera hennes läsintresse. Högstadiet tycks ha inneburit en ”viloperiod” både när det gäller skolläsningen och fritidsläsningen. Där har skolan inte lyckats hålla kvar Elins lust för läsning. Gunilla Molloy (2002:324) kommer i sin undersökning om läsning på högstadiet fram till att lärarna själva är relativt osynliga som läsare i litteraturundervisningen och Rosenblatt (2002) skriver om lärare att ”[e]tt absolut nödvändigt villkor för framgång är att de själva har en levande känsla för allt som litteraturen erbjuder” (211).

Gymnasiets litteraturundervisning innebär, som jag tolkar det, att läsintresset återuppväcks. Romanerna om unga människor på A-kursen och läsloggsskrivandet på såväl A- som B-kursen har passat väl till Elins sätt att läsa. Hon skriver själv: ”Nu kan jag lättare uttrycka känslor och tankar i skrift”.³⁷⁵ Läsloggen svarar mot ett behov att förmedla personliga tolkningar och associationer. I alla sina läsloggstexter drar hon in egna erfarenheter och jämförelser. Det verkar också som om läsloggen fungerat på ett frigörande sätt, när det handlar om att tränga djupare in i texterna. Denna och ”dagboksskrivandet” har därför haft personlig relevans

³⁷⁵ Elin *utvärdering A:7*.

för Elin. Rosenblatt (2002) menar att de ställföreträdande upplevelser som litteraturen erbjuder kan få ett starkt genomslag om de relateras till frågor och problem som berör läsaren. ”Genom att se sina problem lite på distans får han hjälp att tänka och känna tydligare kring dem” (159). Läsningen har fått Elin att fundera över självupplevda svårigheter. Dagboksskrivande kan också ses som ett sätt att bearbeta identitets- och relationsproblem i en känslig fas av livet. Elins önskan om att få lära sig skriva som Anne Frank är enligt min uppfattning inte uttryck för en författarambition; den kan snarare ses som ett behov av att få utveckla en identitetsskapande och reflekterande aktivitet.

Under B-kursen har Elins intresse för en annan typ av texter och författare väckts. Det kan bero på att kursen är mer inriktad på att behandla texter i ett historiskt och samhällsligt perspektiv och att Elin anser att det är en kunskap man kan ha nytta av i framtiden. I några fall har B-kursens litteraturläsning gett henne positiva läsoplevelser. Det gäller framför allt de romaner hon själv valt eller bett om att få läsa, *Testamentet* och *Jane Eyre*. I andra fall, som vid första läsningen av *Räddaren i nöden*, har igenkänningen uteblivit eller blockerats.

Min uppfattning är att Elin efterfrågar läsning som uppfyller såväl krav på inlevelse som allmänbildning. Allmänbildning ska här tolkas som ett vitt begrepp. I Sabina-böckerna av Vibeke Olsson är förmodligen den historiska kunskapen lika viktig som inlevelsen, medan Shakespeare och Strindberg står för kunskap om kulturarvet. När eleverna ska läsa en roman av en kvinnlig författare ber hon att få läsa *Jane Eyre* som hon har hört talas om som en klassiker.³⁷⁶

Det kan tolkas som *nytt*a är ett viktigt begrepp för Elin. Det finns explicit och implicit i mycket av det hon säger och skriver, både när det handlar om litteraturläsning, dagboksskrivande och utbildning. Nytt ska här ses som ett positivt uttryck för personliga behov. Elin är en målinriktad elev och skolarbetet har upptagit en stor del av hennes fritid; det är uppenbart att hon vill få ut mycket av undervisningen. Man kan naturligtvis tänka sig att Elins omläsning av *Räddaren i nöden* tyder på att hon är en samvetsgrann och pliktrogen elev som gör sin läxa, och det handlar troligen också om att hon vill positionera sig som en duktig elev gent-

³⁷⁶ Se även Karin kap. 7.

emot mig som lärare. Men jag uppfattar samtidigt att Elin är en engagerad elev som själv både efterfrågar och ger prov på inlevelse. Det visar sig i hennes läsloggar, meddiktande texter och i gruppdiskussioner. Nystrand m.fl. (1997a) redovisar i en omfattande undersökning i amerikanska skolor, att det finns ett positivt samband mellan skolprestationer och engagemang, och Dysthe (1995:238ff.) skriver med hänvisning till undersökningen, att äkta engagemang inte är detsamma som att bara vara en flitig elev. Hon hävdar att en förutsättning för engagemang är att eleverna ser en koppling mellan det de ska lära sig och sina egna liv, en annan förutsättning är att de känner delaktighet. Elin visar prov på båda typerna av engagemang.

IV DISKUSSION

10 Litteraturundervisningens möjligheter

Ett mål för litteraturundervisningen i gymnasiegruppen SPe har varit att integrera läsande, skrivande och samtal för att på så sätt stimulera eleverna att reflektera, associera, visualisera, uttrycka känslor och tankar, förut säga och ställa frågor i en identitetsbyggande och erfarenhetsanknuten läsning. I undervisningen har det relationella perspektivet varit centralt. Det bygger på uppfattningen att interaktion, dialog och samarbete är grundläggande aktiviteter. Det ansluter till Dysthes syn på det mångtämmiga perspektivet i klassrummet, men lika viktigt har det varit att framhäva det självreflekterande och identitetsskapande perspektivet i undervisningen. Alla elever har en röst och det är genom den enskilda elevens yttringar som läraren får en möjlighet att se individen i kollektivet. Framför allt är det undervisning som process, eftersom både lärande och läsande bygger på ett processuellt tänkande. I detta kapitel diskuterar jag hinder och möjligheter i litteraturundervisningen och slutsatser som jag dragit av det empiriska materialet.

Skrivandets betydelse för läsningen

I Ämneskommentarer till kursplanerna i svenska för gymnasieskolan definieras det meningsfulla skrivandet med formuleringen att det måste

utgå från ”vad eleven uppfattar som intressant eller nödvändigt att skriva om. Det är viktigt att kunna klargöra och formulera egna erfarenheter och kunskaper. Äldre elever finner ofta att den egna livserfarenheten kan användas för att belysa och förklara större sammanhang inom och utom dem själva” (GyVux 1994:16:140). Det finns som jag tolkar det ett starkt behov hos eleverna i klass SPe att få göra erfarenhetsanknytningar från det egna livet när de skriver i den mer privata läsloggen. De reflekterar över, prövar och drar slutsatser av sina läsupplevelser och de jämför dem med upplevelser från sina egna liv. Till sin hjälp tar de sin kulturella, sociala och psykologiska erfarenhet, kunskap och förståelse. Det är ett funktionellt producerande skrivande i motsats till ett formellt reproducera-
nde skrivande.

Läsloggsskrivandet har inneburit att eleverna har kunnat göra reflektioner kring texten, läsningen och kontexten. Det har gett dem en möjlighet att föra en egen intern dialog med texten. På så sätt kan skrivandet karakteriseras som steget mellan att föreställa sig i huvudet och att samtala i gruppen. Läsaren/eleven kan i skrivandet bli den tänkande och känande deltagaren men också observatören som ser sig själv reflektera och känna. Det handlar med andra ord om olika grader av närhet och distans. En distansering sker när eleverna går ur sin föreställningsvärld för att skriva och därefter sker ytterligare en distansering när de talar om sin läsning.

Nystrand (1997b:145) menar att loggdiskursen har en högre grad av autenticitet än ett mer formellt skrivande, eftersom den ger eleverna en möjlighet att pröva, associera, ställa tentativa frågor och skriva om det som känns angeläget för dem. Det finns därför som jag ser det ofta ett uttalat ”jag” med i elevernas skriftliga respons. Vanligen uttrycks det av eleverna med ord som ”jag tror” eller ”jag tycker”, vilket är något helt annat än att skriva ”författaren tycker” eller ”författaren anser”. Att skriva innebär nämligen inte bara tankearbete eller ett sätt att förmedla något; det är lika mycket att ”vara någon”, skriver Smidt (2004:24ff.) i ett resonemang om elevers önskan att uttrycka sina olika skriftliga identiteter. Elevernas yttringar i den här undersökningen innehåller ofta de tre aspekterna: expressivitet, referentialitet och adressivitet. I läsloggarna blir det expressiva, det känslomässiga engagemanget, tydligt i elevernas omdömen om handlingen, karaktärerna, läsningen och läskontexten. Några

elever påpekar till och med att de har lärt sig att uttrycka sina känslor i läsloggen. Ongstad (1999) visar i sin studie av gymnasieeleven Tanjas loggbok att det finns ett ”sökande efter mening i förhållande till sitt ’jag’ i skoluppgifterna” (167f.). Han anser att den emotionella aspekten ofta begränsas vid inläring i skolan.

Men läsloggen kan även lyfta fram sådana känslomässiga yttringar som inte verbaliseras i klassrummet. Marco tar till exempel upp religiösa värderingar som han inte uttrycker i samtalen. Anledningen är kanske att han känner att hans värderingar inte delas av de övriga i klassen. Elin och Lisa är exempel på två elever som formulerar sitt känslomässiga och identitetssökande engagemang tydligare i läsloggarna än i samtalen. Läsloggarna kan, som Probst (2004:90) påpekar, hjälpa läraren att förstå aspekter på elevers tankar och personlighet som inte blir lika synliga i andra kommunikationssituationer. Han anser att det innebär att läraren får en privilegierad insyn i elevers tankesätt. När den skriftliga responsen fungerar som bäst “should [it] indicate clearly to the students that their feelings and thoughts are important in the classroom” (ibid.). Min tolkning är att många elever i SPe har uppfattat att deras tankar och känslor är viktiga och tas på allvar i undervisningen.

Referentialiteten i läsloggarna anknyter till det innehåll i texterna som eleverna upplever som intressant, viktigt, berörande, oförklarligt eller vackert, och de refererar till liknande ämnen i sina egna liv men även till skolans kontext, där läsningen försiggår.

Flera elever har även en uttalad adressivitet i sina texter när de i direkt tilltal till mig som lärare ställer frågor om kontexten och bokvalet eller förklarar hur läsningen har fungerat, även om det framgår av intervjuer att de också tänker sig flera mottagare än läraren.

Skrivande och läsande är skilda aktiviteter, men i båda konstrueras kunskap. Peter Elbow skriver i *What is English?* (1990,1991:131) att det kan vara lättare för elever att förstå hur de konstruerar kunskap i skrivandet än i läsandet eftersom det är en handling som är mer synlig. Elever kan därför observera sin egen skrivutveckling genom att jämföra med sina tidigare skrivna texter eller genom sociala aktiviteter i responsgrupper med andra elever.

Det är just skrivandet i samband med läsningen som eleverna i SPe först nämner när de utvärderar B-kursen. Skrivandet uppfattas som på

samma gång nyttigt, utvecklande och arbetsamt, ibland även plågsamt. Niklas sammanfattar sin skrivutveckling så här: ”Även om det är tufft att medge och att det nog varit det tråkigaste vi gjort under kursen så är jag helt säker på att skrivning gett mig oerhört mycket. Jag känner och märker så enormt mycket jag utvecklats som skrivare under de senaste två åren.” Men han är medveten om att det kan ha med mognad att göra: ”Sammanfattningsvis så kan man säga att B-kursen har hjälpt mig att mogna inom skrivning, läsning och mitt tal”.³⁷⁷

Det framkommer att många elever genom loggskrivandet även tycker sig ha förbättrat förmågan att tolka de texter som de läst. Simon menar att han lär sig mest när han i skrivandet fritt får utveckla sina ”tankar till fullo, t.ex. [i] läslogg”.³⁷⁸ ”Sättet vi har bearbetat våra texter har också fått mig att lägga märke till fler saker och utvidga mina åsikter och tankar”, skriver Ida.³⁷⁹ Tvånget att skriva läslogg kan av många uppfattas positivt. Eva anser att ”läsloggen gav mig nog mest. Då utvecklar man egna tankar och går inte bara efter en mall. Man tvingas tänka själv.”³⁸⁰ Sara tycker att ”man blir tvungen att läsa en bok mer på djupet”.³⁸¹ Det tycks som om eleverna genom skrivandet skapar mening och förståelse i läsningen av romanerna.

Men det finns också elever som lyfter fram negativa sidor av loggskrivandet. Vissa anser att det blev för mycket skrivande, speciellt mot slutet av B-kursen. Alice menar att ”det är stressande och tar upp väldigt mycket tid”, eftersom hon är tvungen att reflektera hela tiden.³⁸² Hon tycker att det räcker med att läsa och diskutera, eftersom det är intressant. En annan anledning är att hon anser att hon har svårt att uttrycka sig skriftligt. Marco har, som tidigare nämnts, i motsats till Eva upplevt att läsloggsskrivandet blev som en ”mall”. Det kan möjligen förklaras med att det var svårare att skriva till de romaner han inte tyckte om. ”Mallen” har han själv skapat eftersom den inte var given på förhand. Till den roman han själv valde har han skrivit en omfattande läslogg som

³⁷⁷ Niklas *utvärdering* B: 29-30.

³⁷⁸ Simon *utvärdering* B:33.

³⁷⁹ Ida *utvärdering* B:30-31.

³⁸⁰ Eva *utvärdering* B:26.

³⁸¹ Sara *utvärdering* B:27.

³⁸² Alice *utvärdering* B:18.

dock inte verkar följa någon bestämd mall. Då har skrivandet haft subjektiv relevans.

Janice Radway (2002:196) betonar: "Reading in the broadest sense - that is, the taking in of significant experiences and observations through narrations of both - must be connected to writing, to active creation and production, to the process of renarration". Elever måste ses som språkskapare och inte språkanvändare, skriver Caroline Liberg: "Varje gång språket - en formulering, en gestaltning - 'används' förändras det" (2003:20). Även Langer lyfter fram den skapande processen: "Eleverna läser, skriver och talar om litteratur lika väl som de läser, skriver och skapar sin egen" (2005:167). Jag ser elevernas skrivande överlag som ett aktivt meningsskapande, ett sätt att tolka och skapa ny förståelse, som innebär produktion och inte reproduktion.

Samtalets betydelse för läsningen

Efter läsningen av *Räddaren i nöden* säger Andreas:

Man märker när man diskuterar med andra människor att dom har helt olika uppfattning om boken än man själv och att dom har en helt annan syn på allting. Jag tycker att det är så märkligt om man läser samma bok liksom.³⁸³

Det visar sig i utvärderingarna att boksamtalen i SPE är högt värderade, och att de rymmer en kunskapspotential pekar flera omdömen på. "Diskutera är ett måste", skriver Gustav. Han menar att det viktigaste är att få andras synvinklar på innehållet "för att förstå vissa delar som är oklara".³⁸⁴ Karin påpekar att "ens uppfattning kan ändras och man ser på en bok på ett helt annat sätt efter en gruppdiskussion".³⁸⁵ Niklas anser att "[m]an får bättre förståelse för boken och jag tycker att böckerna jag läser blir bättre om jag får chansen att prata om dem i grupp".³⁸⁶ Det är Niklas som i samband med läsningen av *Främlingen* tror att vissa oklarheter kommer att klarna i en diskussion om boken.

³⁸³ *Samtal efter arbetet med Räddaren i nöden* s. 7.

³⁸⁴ Gustav *utvärdering* B:24.

³⁸⁵ Karin *utvärdering* B :36.

³⁸⁶ Niklas *utvärdering* B:26-27.

Samtalet kan också ge nya kunskaper om klasskamraterna. Maria menar att ”man får en inblick i vad andra tycker och lär på det viset känna dem”. Maria tillhör en grupp i klassen som inte är så synlig i samtalen, ändå hävdar hon att det är ”prata och diskutera” som hon är intresserad av. ”Även om jag inte visar det så mycket på lektionerna så vet jag att det är så ändå”, skriver hon i en utvärdering.³⁸⁷ Att elever sitter med i gruppen men inte säger så mycket eller bara lyssnar betyder inte att de inte deltar i samtalet, eftersom det finns en mängd faktorer som försvårar en direkt kommunikation. Maria har tidigare berättat att hon saknar sin trygga kamratgrupp från klassen i årskurs 1, där hon hade lättare för att yttra sig offentligt i diskussioner.

Av elevernas uttalanden drar jag slutsatsen att det finns en stark önskan att få diskutera ”intressanta ämnen”. I slutet av årskurs 3 skriver Felix att han ”saknar gruppdiskussionerna. De var allra roligast”.³⁸⁸ För Ida spelar gruppstorleken vid samtalen mindre roll: ”Diskutera i stora grupper och i små, prata om olika ämnen och diskutera kring en bok. Och det är väl just det som också gett mig mest under denna tid”.³⁸⁹ För en del elever innebär samtalen, som Marco uttrycker det, att lära sig ”språka och diskutera (argumentera)”, eller som Olof skriver, att ”få visa den verbala förmågan”. Även detta, att få mäta sina kunskaper, argument och värderingar i erfarenhetsutbytet med andra, ingår som en del i språkutvecklingen. I Ämneskommentarer till kursplanerna definieras skolans samtal: ”Samtalet är grundläggande för socialt liv och för kunskapsutveckling. [...] Det goda samtalet bygger på samspel mellan deltagarna och respekt för de tankar och idéer som förs fram. I svenskämnet, liksom i andra ämnen, är samtalet nyckeln till den språkliga utvecklingen” (Gy Vux 1994:16:137). Kylene Beers och Robert Probst skriver i ”Classroom talk about literature or the social dimensions of a solitary act” (1998:18) att språkutveckling inte bara handlar om att lära sig stava eller uttrycka sig muntligt på ett begripligt sätt; det är lika mycket skolans ansvar att bidra till elevernas intellektuella utveckling genom att samtala om etiska och existentiella frågor. ”Literacy ... is the ability to find what we share with the person behind a text, or the person created by a text, or

³⁸⁷ Maria *utvärdering B*: 17-18.

³⁸⁸ Felix *utvärdering B*:17.

³⁸⁹ Ida *utvärdering B*:46.

the person with whom we discuss it, identifying the common pains and pleasures, hopes and fears, so that we may see that we are alike” (ibid.). Mina elever uttalar sig i liknande termer. Att i samtal om ämnen som berör få uttrycka värderingar och lära sig argumentera för sin ståndpunkt framstår som centralt för eleverna i klass SPe.

Flera litteraturforskare och ämnesdidaktiker framhåller att litteratursamtalet är en grundläggande aktivitet när det gäller att vidga och fördjupa elevernas förståelse. Laila Aase beskriver i ”Litterære samtalar” (2005:106) vilken central roll samtalet spelar i litteraturundervisningen. Med hänvisning till bland andra Vygotsky, Bakhtin, Säljö och Dysthe anser hon att klassrummet kan bli en mötesplats för olika ”röster”, från texterna som har lästs och från elevernas egna yttringar. Samtidigt pekar hon på att det är en kollektiv verksamhet som är typisk för just skolan. När elever talar om böcker utanför skolmiljön har samtalet förmodligen en helt annan karaktär. Hon tror att det då mer handlar om innehållsbeskrivningar och kortfattade värdeomdömen. I klassrummets samtal blir i stället läsprocessen i bästa fall en utforskande och meningsskapande process som ger utrymme för olika tolkningar. Det innebär som jag ser det att det måste skapas ett utrymme för den subjektiva rösten i klassrummet, vilket inte står i motsättning till det gemensamma, det som skapas tillsammans.

När Langer (2005:59) resonerar om litterära samtal i skolan hänvisar hon, i motsats till Aase, till de vardagliga samtal som hon menar existerar utanför den traditionella skolkontexten. Hon ger exempel från några vuxna personers samtal kring läsningen av en novell. Diskussionen och tankarna växer fram ur de föreställningsvärldar som deltagarna har skapat under läsningen och som bygger på öppenhet i gruppen och utforskande av nya möjligheter. Langer drar sedan paralleller till skolans litteratursamtal: ”Det är den här sortens diskussioner som elever bör lära sig att delta i, där de får utrymme att utforska ämnen som rör deras liv och där de kan använda texten, annan litteratur och författarens liv såväl som varandras och sina egna” (63). Exemplet från några vuxna personers informella diskussion finner jag svårt att jämföra med barns och ungdomars samtal, men när Langer använder begreppet ”lära sig”, så uppfattar jag att hon trots allt inte är övertygad om att det förs många sådana utforskande spontana samtal utanför klassrummet och att det därför blir

desto viktigare att föra dem i en undervisningssituation. Det hon menar framför allt bör eftersträvas är öppenhet, deltagande och äkthet i samtalen. Inom den heterogena klassen ligger det mångkulturella i att många erfarenheter och värderingar får komma till uttryck i en tillåtande atmosfär; så uppfattar jag Langers inställning. Klassrummet ska vara både en trygg plats och en kontaktzon. Syftet med samtalet ska inte vara kunskapskontroll eller värdering av elevernas läsning utan läraren ska vara den samtalspartner som ibland och när det behövs går in och stöder eleverna och hjälper dem att utveckla sina föreställningsvärldar. Samtidigt finns det många icke kontrollerbara faktorer som inverkar på hur ett klassrumssamtal utfaller. Det kan vara mer eller mindre dolda sociala strukturer som har inflytande på hur kommunikationen i klassrummet utvecklar sig. Molloy (2002) visar i sin studie hur könsmönster och brist på subjektiv relevans i boksamtalen hindrar kommunikationen även i mindre grupper.³⁹⁰

Att leda ett litterärt samtal är en osäker process skriver Aase (2005:117), men hon anser att samtalet har en stor potential när det gäller att tala om texter som ligger utanför elevernas gängse textrepertoar. Jag menar att det också blir synligt i mitt material. Arbetet med *Räddaren i nöden*, *Musselstranden* och *Främlingen* visar att det är i dialektiken mellan det kända och det okända som betydelse och kunskap skapas. Erik skriver: ”Jag har lärt mig att bättre reflektera vad jag läst i en bok. [...] Jag har lärt mig att en bok kan ha olika slagkraft på olika människor. En bok som hade det var *Räddaren i nöden*. Jag har även lärt mig att se en bok ur många synvinklar.”³⁹¹ Mycket talar för att eleverna i SPE har lärt sig något om sig själva, om varandra, om texterna de läst och om läsprocesserna i samtalen om romanerna, det som Probst (1992) lyfter fram som viktiga kunskapsaspekter i litteraturundervisningen.

Textvalets betydelse för läsningen

Varför ska vi läsa litteratur i skolan? Det är en fråga som alla svensklärare tvingas att ta ställning till. Till den hör också frågor om vilken litteratur som ska läsas och hur den ska läsas. Går vi till kursplanerna i svenska ges

³⁹⁰ Undersökningen gäller åk 7-9.

³⁹¹ Erik *utvärdering* B:23-24.

några svar. Det övergripande syftet är att litteraturen ska vara en källa till kunskap och glädje (i den ordningen), men den ska även ge eleverna förståelse för demokratiska, humanistiska och etiska värden, utveckla deras förmåga att göra kulturella och historiska jämförelser och ge dem möjlighet att formulera egna tankar. På så sätt ska eleverna kunna fördjupa sin förståelse för människor från andra kulturer och levnadsförhållanden.

Vilka texter ska läsas? I *Lpf 94* (GyVux 1994:16) ges inga explicita påbud om vilken litteratur som ska läsas utan det är upp till varje lärare att själv tolka vad som kan anses som ”litterära texter från olika tider och kulturer” (A-kursen s. 79) eller ”centrala svenska, nordiska och internationella verk” (B-kursen s. 80). Någon gemensam kanon finns inte, står det i Ämneskommentarer (139) och elevernas läsning kan betraktas som en resurs i undervisningen: ”Det är fråga om fria val som spänner över ett vitt fält” (ibid.). Lars Brink (1991) ställer frågan vem som ska forma kanon i framtiden. Ska påbud komma från experter eller är det lärare och elever som ska forma kanon i den praktiska undervisningen? ”Läroplanen förespråkar ett vidgat litteraturbegrepp och föreskriver större lyhördhet för enskilda elevers behov och förmåga att tillgodogör sig texterna” (197), menar han. Frågan ställdes före *Lpf 94*, men den är som jag ser det lika aktuell i början av 2000-talet. Själv ansluter jag mig till uppfattningen att det är lärare och elever som tillsammans ska diskutera vad som ska läsas.

Hur litteraturundervisningen ska läggas upp är också det ett fritt val vilket framgår av följande skrivning i Ämneskommentarer: ”Målskrivningarna ger möjlighet till en friare uppläggning av litteraturstudierna med kronologiska nedslag, tematisk uppläggning och jämförelser mellan texter från olika tider. Det är inte nödvändigt att läsa litteratur i kronologisk ordning” (137). Orden ”möjlighet” och ”inte nödvändigt” ger en fingervisning om att det handlar om försiktiga rekommendationer.

Valet av romaner i SPe på B-kursen kan delas in i tre kategorier:

- Två romaner som lästes gemensamt, *Räddaren i nöden* och *Främlingen* – lärarens val³⁹²

³⁹² På A-kursen läste klassen gemensamt *Hjärtans fröjd*.

- Några romaner som eleverna fick välja mellan, exempelvis *Musselstranden* – lärarens val och elevernas val³⁹³
- En roman som var elevens fria val – nästan hälften av klassen valde romaner skrivna av Grisham, Guillou, Mankell och Marklund

Lärarens val av *Räddaren i nöden* och *Främlingen* kan betraktas som traditionella litteraturval. Det är romaner som tidigare generationer av elever fått läsa i gymnasiet. En elev berättar exempelvis att hans pappa läste *Räddaren i nöden* när han gick i skolan. Frågan är om de här romanerna fortfarande kan räknas in i en levande skolkanon eller om de endast är rester av en skolkanon. De kan kanske snarare betraktas som den enskilda lärarens kanon, eftersom jag som lärare provat dem och använt dem i andra klasser. *Musselstranden* som är en relativt nyskriven svensk roman kan däremot ses som ett mer okonventionellt val. Men de tre romanerna har framför allt valts av andra skäl än att de ingår i kanon och utifrån olika kriterier eller antaganden. Romanerna handlar om unga människor och tar upp ämnen som kan tänkas intressera elever i gymnasieåldern, såsom vuxenblivande, familje-, vänskaps- och kärleksrelationer och skola. De har ingått som uppföljning av tematiska studier från A-kursen men de har framför allt valts för att de kan ge upphov till tankar och samtal om etiska och existentiella frågor. Sådana frågor berör bland annat ämnen som personlig utveckling, manligt och kvinnligt, människans olika sociala roller, moral och skuld och straff.

Lars-Göran Malmgren illustrerar med hjälp av tre aspekter på läsares receptionsmonster hur litteraturläsning i skolan kan karakteriseras. Dessa tre aspekter är: läsning med huvudet, som innebär en intellektuell reflekterande reception, läsning med hjärtat som innebär en emotionell och reflekterande reception och läsning med ryggraden som innebär en upplevelsemättad, spänningsinriktad reception (Malmgren 1997:25). En ”fullständig” läsning skulle, enligt Malmgren, innebära att de tre aspekterna fungerar i ett samspel. I en idealisk ”bearbetning av litteratur och andra ’texter’ har den känslomässigt mättade upplevelsen förenat sig med inlevelse och sökande efter kunskap, med intellektuell nyfikenhet på hur

³⁹³ Romanen valdes av en majoritet i klassen. Andra val på B-kursen var *Jane Eyre*, *Glasfågeln* och *Sommarsystrar*. På A-kursen fick eleverna välja böcker inom ramen för olika teman.

det står till med våra erfarenheter”, skriver han (ibid.) Jag använder Malmgrens aspekter för att diskutera hur jag har uppfattat att eleverna läser romanerna.

I bokvalet kan jag se att jag som lärare vill prioritera läsning med hjärtat och läsning med huvudet, men jag uppfattar att eleverna med den första romanen på kursen, *Räddaren i nöden*, har trott att de ska läsa med ryggraden. När de upplever att spänning eller igenkänning saknas blir de förvånade, besvikna eller undrande över mitt bokval. De upplever romanen som mycket ”annorlunda”, eftersom de sällan eller aldrig har läst något liknande. Gustav som läser mycket på fritiden skriver att ”allt vi har läst har varit annorlunda från det man brukar läsa hemma. Läsningen har fått mig att se på min läsning på ett annat sätt”.³⁹⁴ Elevernas läsning av *Musselstranden* tolkar jag som läsning med hjärtat. Här är det den emotionella och reflekterande inlevelsen som överväger, åtminstone så som den beskrivs i läsloggar och samtal. Den sista romanen som lästes på kursen var *Främlingen*. Denna läsning karakteriserar jag huvudsakligen som läsning med huvudet och det var en roman som eleverna kunde sätta värde på för att den fick dem att ”tänka”. Till detta bidrog förmodligen även den uppföljande uppgiften med frågor som skulle besvaras skriftligt i skolan. Langer (2005) hävdar att ett syfte med litteraturundervisningen måste vara att eleverna behandlas som kompetenta reflekterande individer som använder sina erfarenheter av litteratur och livet för att kunna se varje text på nya sätt. Lärare måste förstå ”att varje elev *kan* skapa och faktiskt *skapar* mening i varje litterär erfarenhet” (78, Langers kursivering).

Här vill jag omfunktionalisera ordet *upplevelseläsning* och föra in begreppet i det föreställningsbyggande klassrummet. Upplevelseläsning har definierats som individuell emotionellt laddad läsning eller som ovan, som läsning med ryggraden (Brodow m.fl. 1976, Malmgren L.-G. 1997). Den individuella läsningen behöver emellertid inte stå i motsättning till den gemensamma läsningen, utan upplevelseläsning i klassrummet kan innebära att *uppleva något tillsammans*, i skrivandet och i samtalet. Det ligger ett värde i att eleverna får läsa ”annorlunda” och mer utmanande litteratur som *Räddaren i nöden*, *Främlingen* och *Musselstranden*. Det är i dialogen

³⁹⁴ Gustav *utvärdering* B:15.

med andra och med det ”främmande” som upplevelsen kan ge upphov till nya erfarenheter och kunskaper i det praktiska arbetet med texter, skriver Smidt (1989:243) och detta stöds i den här studien. Aase (2005:106) menar att litteraturundervisningen i skolan bör ha två grundläggande utgångspunkter. För det första ska eleverna få möjlighet att läsa och uppleva litteratur på ett sådant sätt att texterna berör dem och för det andra ska de lära sig att läsa och uppleva litteratur. Det är viktigare att en text *får* subjektiv relevans än att den har det i det inledande skedet, menar Leif Johan Larsen (2005:97). Om man definierar upplevelser som erfarenheter som uppstår genom reflektioner och förståelse handlar det om processer, enligt Larsen. En upplevelse är begränsad till en speciell tidpunkt men att göra erfarenheter innebär en process (100). Jag menar att eleverna har fått möjlighet att uppleva litteratur på ett sådant sätt.

Ett antal elever säger att de hade velat läsa fler romaner i skolan. Frågan är hur man som lärare ska tolka deras önskemål. Jag ser några möjliga förklaringar. För det första hinner de inte läsa på fritiden, eller de tar sig i alla fall inte den tiden, och därför vill de bli ”tvingade” att läsa i skolan. Det kan vara så att de anser att litteraturläsning av olika anledningar är något värdefullt och nyttigt och det är i skolan de får möjlighet att arbeta med litteratur. Det är också där de får tillfälle att diskutera värderingar och frågor om livet i samband med läsningen. Marco, liksom andra i klassen, läser och reflekterar över läsningen i skolan även om de inte läser litteratur på sin fritid. Mikael skriver exempelvis att han bara läser i skolan, men då går det bra och läsningen har blivit ”roligare och intressantare” när han får skriva om något han själv känner för.

För det andra bör inte heller bildningsargumentet underskattas. Sara, en flicka i klassen, som uppger att hon läser mycket på sin fritid hade velat läsa fler romaner av ”stora författare”, även om hon inte tror att det hade uppskattats av så många i klassen. Men för en grupp elever, bland andra Elin, är just allmänbildningsargumentet viktigt. Niklas menar att ”det ger kunskap och man känner sig bildad när man läst en tjock bok eller en riktig klassiker”.³⁹⁵ Att bli någon, en bildad person, är lika viktigt som att vara någon.

³⁹⁵ Niklas *utvärdering B:28*.

För det tredje är det mer givande att läsa och samtala om böcker än att läsa i sin ensamhet. Larsen skriver om litteraturläsningens roll i norskundervisningen att något av glädjen med läsningen är att få skriva och prata om den, och han konstaterar att ”I dag utgjør norskfaget et av de få offentlige rommene for felles litterær resepsjon” (2005:103). Det är ett påstående som kan vara giltigt även för den svenska skolan. Hanna skriver i ett brev där hon ger en tillbakablick på gymnasiets läsning att när hon läste *Räddaren i nöden*: ”tyckte jag först inte alls om den och störde mig mycket på huvudpersonen och hans sätt men efter ett tag, när jag fått lite mer distans, gillade jag den bättre och nu funderar jag på att läsa om den en dag”. När hon nyligen läste *Efter oss syndafloden* av Stig Claesson på sin fritid såg hon intertextuella samband mellan Holden och huvudpersonen i Claessons roman. Hon menar att romanerna vi läste i skolan har ”öppnat upp för nya tankar och diskussioner”.³⁹⁶

Det egna valet av roman

Det är viktigt att läraren har medvetna intentioner när hon planerar bokval för klassen men å andra sidan ligger det ett värde i att elever får ta in sin egen kultur i skolan. Eleverna i SPe framhåller hur viktigt det är att de får läsa en roman som de själva valt, och den andra romanen på B-kursen har de helt fritt fått välja. Elin skriver exempelvis att hon uppskattade det fria valet för att hon då fick möjlighet att läsa ”en mycket bra och spännande bok [*Testamente*] som innehöll olika budskap och tankeställare”.³⁹⁷ Det är en läsning som jag i första hand vill karakterisera som läsning med hjärtat, men det tycks även ha skett en kognitiv utveckling. Jag skriver i första hand, för det fanns också elever som valde böcker på ett relativt slumpartat sätt och för vilka den egenvalda boken upplevdes som ointressant eller tråkig.

Att eleverna ska få ta in sin egen läsning i klassrummet anser jag vara självklart, men en viktig fråga är naturligtvis hur denna läsning ska tillvaratas och behandlas i klassrummet. I SPe fick eleverna skriva läslogg och därefter presentera romanen och läsa ett stycke ur den inför klassen. Det är alltså en läsning som skiljer sig från den så kallade fria upplevelseläsningen som praktiserades i klassrummen på 1970-talet. Då var det vikti-

³⁹⁶ Hanna *utvärdering brev* s. 6.

³⁹⁷ Elin *utvärdering B*:19.

gast ”att eleverna läste”, skriver Magnus Persson (2000:37) men ”för populärkulturens del innebar upplevelseläsningen faktiskt att det blev något mera accepterat att befatta sig med”. Syftet får enligt min mening inte heller vara att ställa denna läsning mot lärarens val i avsikt att värdera eller kritisera. Persson ställer också frågan: ”Hur kan man bedriva en undervisning som på allvar utgår från elevernas egna erfarenheter och som behandlar dessa med respekt?” (ibid.). Jag anser att elevernas erfarenheter och egna val i SPe behandlades med respekt, men den fria läsningen ledde aldrig till några diskussioner eller djupare samtal om romanerna, just det som eleverna sade sig värdera så högt vid läsningen av de gemensamma romanerna. Kanske kan problemet lösas genom att två eller flera elever själva väljer en roman eller författare utan lärarens inblandning och sedan diskuterar läsningen i den egna gruppen eller i tvärgrupper. Ett givande och tagande mellan lärare och elever tror jag främjar både den individuella och den gemensamma läsningen. Jag håller med Probst, när han skriver att det bör finnas en balans mellan kontroll och frihet, som avser såväl val av verk som innehåll i undervisningen (Probst 2004:222). Det skulle i så fall kunna bli ingången till en diskussion om texter, läsningar, värderingar och tolkningar i klassrummet.

Kontextens betydelse för läsningen

Jag har redan antytt att det kan finnas olika hinder när det gäller att genomföra en litteraturundervisning som är subjektivt relevant för alla elever. Alla typer av undervisning riskerar att förvandlas till metod vilket i sin tur kan leda till instrumentella hållningar. De flesta elever uppfattade trots allt att det var stor variation på uppgifterna i arbetet med litteratur. Koncentrationsläsningen innebar att klassen inte läste mer än fyra romaner på B-kursen. Här ska påpekas att romanläsningen bara var en typ av litteraturläsning i klassen. Eleverna läste även andra kortare textutdrag, noveller och dikter i tematiska upplägg; i dessa ingick även filmer och eleverna jämförde texter med filmade versioner. Men roman- och diktläsning var aktiviteter som många elever, både flickor och pojkar, hade önskat att vi ägnat mer tid åt.

Att läsa, skriva och samtala om litteratur tar tid. Ska läraren dessutom hinna delta i alla gruppsamtal blir tidsmarginalerna knappa och det är

svårt att organisera samtalen på ett effektivt sätt. Jag är övertygad om att det är möjligt att bygga upp samtalsstrukturer som innebär att eleverna tar över mer av ansvaret att leda samtalen, men samtidigt får lärarens uppgift som deltagare och ledare av samtalet i det föreställningsbyggande klassrummet inte underskattas. I SPe fungerade smågruppsdiskussioner bäst, både med och utan lärare. Här fungerade klassrummet som tryggt hus och kontaktzon. Halvklassdiskussionerna upplevdes, åtminstone av mig som lärare, som svårare att genomföra i klassrummet. Ju större grupp desto svårare var det att få med alla elever i samtalet. Så var fallet i halvklassamtalen om *Främlingen*, när tidsbrist och missförstånd med gruppindelningen resulterade i att vi inte kunde genomföra samtal i mindre grupper. Probst (2004:79) föreslår en diskussionsmodell där boksamtalet startar som pardiskussion för att sedan föras i smågrupper, eventuellt i grupper där deltagarna har olika uppfattning om läsningen. Slutligen tas tankar och idéer som har avhandlats upp i halv- eller helklassdiskussion. En liknande modell prövades i samband med läsningen av *Räddaren i nöden*.³⁹⁸ Det var en samtalsform som fungerade bra även om några elever ansåg att det blev för mycket ”räddaren i nöden”.

Om språk och texter genom språk och texter

Det visar sig att eleverna ofta hämtar kunskap om narrativa konventioner från filmmediet. De drar sådana paralleller vid läsningen av *Musselstranden*. Eleverna uppmärksammar även signaler i texterna som titeln, intratextuella och extratextuella brott, inledningar och avslutningar, det som Rabinowitz (1987) kallar uppmärksamhetsregeln. Frågan är om en mer explicit undervisning i litterära begrepp skulle underlätta förståelsen av romanerna. Är det viktigt att eleverna kan sätta ord på de begrepp som de kanske omedvetet har med sig in i läsningen? Min tanke är att Rabinowitz regler kan kopplas till Langers teori om skapandet av föreställningsvärldar för att diskutera med eleverna vad de lägger märke till i en text under läsningen och vad de eventuellt inte har uppmärksammat. Jag menar att dessa regler lika bra kan diskuteras och jämföras med berättargrepp i filmer. Vilka ledtrådar har varit viktiga för att skapa förståelse?

³⁹⁸ På grund av tekniska missöden har de inspelade halvklassamtalen inte kunnat användas i studien.

Vilka brott i texten eller filmen har de reagerat starkast på? Det skulle kunna bli en öppen och förutsättningslös diskussion om signaler i texter som har haft betydelse för meningsskapandet. Rabinowitz hävdar att läsare förväntar sig av litteratur att den ska vara uppbyggd på ett mer eller mindre igenkännbart sätt och det gäller säkert även för filmer. Det bygger på att händelser i fiktionen har ett förutsägbart värde som de inte har i verkliga livet. De flesta elever i SPe läser på sin fritid romaner där det förekommer ganska tydliga signaler i texten som gör det lättare för läsaren att förutsäga vad som kommer att hända. De romaner som eleverna inte har valt själva är inte lika förutsägbara och upplevs därför av många som ”mycket annorlunda”. Det är framför allt regeln om gestaltning, ”rules of configuration”, som läsaren tillämpar, när det gäller att försöka få grepp om texter, enligt Rabinowitz. Balansregeln är exempelvis en underregel till regeln om gestaltning som kan ha betydelse för förståelsen. Parallellhandlingar innebär ofta att det finns en balans mellan två berättelser och läsaren vet att den så småningom kommer att leda till att de två handlingar går ihop. Eleverna har lärt sig från filmmediet att två berättelser så småningom på ett eller annat sätt korsas, men det är inte *att* de sammanfaller som är intressant utan *hur* de gör det. I *Musselstranden* är det inte helt förutsägbart hur det mötet kommer att se ut. En flicka menar att hon tidigt kunde förutsäga vad som skulle hända medan de flesta andra i klassen blev förvånade över att det var Maja och Kristina som möttes och inte Ulrika och Kristina.

En annan regel är regeln om orsak och verkan eller tvärtom verkan och orsak. Eleverna diskuterar exempelvis mordet på Mersault i termer av orsak och verkan, liksom att orsaken till att han döms till döden inte är en följd av mordet utan av att han inte grät på moderns begravning. Betecknande är att *Främlingen* inleds just med Mersaults berättelse om moderns död och begravning. Jag menar att det är berättartekniska grepp som kunde ha diskuterats mer i samtalen om romanen för att visa vad det är vi lägger märke till i texter (eller filmer) och vad det är som gör att vi ibland blir förvånade eller besvikna, när förväntningar inte uppfylls. Besvikelsen över det öppna slutet i *Räddaren i nöden* visar att det är viktigt att arbeta med avslutningar i undervisningen om texten inte slutar på ett konventionellt sätt (Sørensen 2001:201).

Det utvidgade klassrummet

Eleverna i SPE visar i skrivande och samtal att de refererar till sina egna sociala världar när de läser de texter som beskrivs i denna studie. Richard Beach och Jamie Myers fokuserar i *Inquiry-based English instruction. Engaging students in life and literature* (2001) på arbetet med olika sociala världar; de som eleverna lever i, de som porträtteras i texter och de som eleverna vågar föreställa sig (viii). Författarna hävdar att de sociala världar som beskrivs i litterära texter kan bli betydelsefulla arenor för elever att reflektera över sina egna levda sociala världar (7). Det ligger nära till hands att anknyta till Rosenblatts (2002) och Langers (2005) uppfattning att litteraturen ger vidgade erfarenheter samtidigt som den ger ”ställföreträdande upplevelser” och Holmbergs och Malmgrens (1979) föreställning om att litteratur som erfarenheter är likvärdig med erfarenheter i verkliga livet. Författarna Beach och Myers har också en övertygelse att en sådan analyserande och reflekterande aktivitet i slutändan även kan bidra till att förändra sociala världar. I förlängningen skulle det kunna leda till att eleverna kan länka samman ”den lilla historien och den stora historien” (Malmgren L.-G. 1986:19).

Jag ser möjligheter att koppla ihop litteraturundervisning i det föreställningsbyggande klassrummet med en undersökningsbaserad litteraturundervisning. Här identifierar Beach och Myers sex strategier som bildar en ram för arbetet med sociala världar. Jag använder deras begrepp för att resonera om vilka möjligheter det finns att tillämpa dem i ett ämnesdidaktiskt sammanhang i den svenska gymnasieskolan. Den första strategin innebär involvering, *immersing*, att gå in i en social värld som deltagare eller observatör. Genom att läsa en roman får eleverna gå in i den fiktiva sociala världen eller de fiktiva sociala världarna. Det är ju också möjligt att jämföra två romaner, exempelvis en äldre och en nyare roman, eller en roman och en film.

Den andra strategin blir att identifiera, *identifying*, ett ämne problem eller en fråga som förekommer i den sociala världen eller över flera sociala världar och som klassen skulle vilja arbeta vidare med, exempelvis familjereationer, vänskapsband, brott och straff, manligt och kvinnligt, kärlek, rasism, makt/vanmakt etc. I de lästa romanerna var några av dessa ämnen intressanta för eleverna.

Den tredje strategin innebär ett kontextualiserat läsande, *contextualizing*, där eleverna (och läraren) undersöker textens sociala värld för att förstå den. De får förklara vad det är för aktiviteter som äger rum i den sociala världen, vilka konflikter som finns och vad karaktärerna vill uppnå, *purpose*. I den sociala världen har karaktärerna olika roller, *roles*. Har de en roll eller flera? Eleverna i SPE har ju själva konstaterat att de har olika roller i familjen, bland vänner osv. Vilka normer, *rules*, gäller för livet i den sociala världen och vilka värderingar, *beliefs*, styr människornas liv? Vilka traditioner, *history*, formar människorna i den sociala världen? Jämförelser med roller, normer, värderingar etc. i sociala världar utanför den fiktiva texten ingår som ett viktigt inslag i undervisningen. Jag definierar den som undervisning i livskunskap och litteratur, vilket även framgår av undertiteln till Beach och Myers bok. En litteraturundervisning som arbetar med sociala världar inbjuder eleverna till att göra jämförelser mellan erfarenheter från texternas världar och erfarenheter från egna sociala världar för att få ökad förståelse för olika världar, i skilda tider och kulturer.

Beach och Myers menar att det är centralt att elever förstår hur symboliska tecken och redskap används för att skapa mening i en social värld eller tvärs över sociala världar. Här talar författarna om en undervisning som omfattar ”multiple literacies”, det vill säga ett utvidgat textbegrepp. Den fjärde strategin som författarna kallar representation, *representing*, kan delvis liknas vid den tidigare beskrivna med- och vidarediktningen, och innebär att eleverna producerar nya artefakter som är knutna till arbetet med ett tema i den valda sociala världen. På så sätt kan eleverna förstå att språket, berättelserna, musiken och bilderna används som olika verktyg för att skapa mening och att dessa verktyg kan ha olika kraft i olika situationer. Även om skrivna texter är centrala när det gäller att konstruera sociala världar, så menar Beach och Myers att sociala världar också konstrueras genom mångfaldiga symboliska uttryck som kan innefatta bilder, film, musiktexter, diktcollage, rollspel och andra multimediala representationer. Här är jag övertygad om att även Rabinowitz regler kan diskuteras och användas i skapandet, för att förklara vilka signaler och berättargrepp i elevernas egna texter som läsaren/lyssnaren uppmärksammar. Genom den femte strategin, att analysera och granska, *critiquing*, hur framställningen av en social värld presenteras, både den egna och andras,

kan eleverna förstå hur och varför den sociala världen framhäver vissa värden och värderingar och marginaliserar andra. Den sjätte strategin innebär att eleverna får diskutera och eventuellt revidera sina uppfattningar, *transforming*. Om de upplever att inslag eller företeelser i den sociala världen är felaktiga kan de få möjlighet att förändra sina ord och handlingar för att konstruera mer önskvärda identiteter och värderingar (Beach & Myers 2001: 17ff.).

Flera av dessa didaktiska möjligheter menar jag blir synliga i mitt empiriska material även om jag inte systematiskt har arbetat med dem i undervisningen. Det finns mycket i Beach och Myers modell som jag finner användbart i litteraturundervisningen och som kan kopplas till Langers teori om ett föreställningsbyggande klassrum, men som går ett steg längre, till det jag kallar *det utvidgade klassrummet*. Det är en undervisning som bjuder in eleverna att relatera litteraturläsningen till sina egna liv. Läsningen kan även ingå i en ämnesövergripande undervisning. Genom att vidga språk- och textbegreppet kan svenskämnet bli det ”demokrati- och värdegrundsämne” som Gun Malmgren (2003:63) menar att eleverna måste bli delaktiga i och som i ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan bidra till att ämnet förändras och utvidgas. Beach och Myers förordar ett kontextualiserat lärande som innebär att “Contextual teaching and learning assume that the uses of literacy are situated within in social contexts [...] Therefore, students will learn literacy practices primarily through active participation in purposeful social activities that use texts to experience and negotiate meaning in social worlds.”(Beach & Myers 2001:19). Det är en undervisning som uppmuntrar till ett kritiskt tänkande och produktivt skapande kring livet i texter och kring livet utanför texter.

Summary

The aim of this thesis is to show what occurs in the interaction between a group of upper secondary school students and some of the works of fiction they read in their school class at the beginning of the 21st century, and how new texts are continually being created in that interaction. I have followed and documented the progress of these students for three years as their teacher in the subject of Swedish, and gathered material from the teaching of these classes.

The starting point for my study is that work with literary texts in school is a social activity which promotes identity and culture, where reading, writing and discussion are seen as opportunities for reflection, self evaluation, analysis of experience and the development of knowledge. From the perspective of the didactics of literature, the reading process starts before the actual reading begins and is not considered to be finished when the last sentence has been read. The study discusses how the process continues in the written tasks, discussions around the book and in life itself. What meaning and understanding do the pupils construct in their reading of fiction? How does the classroom become a place where experience and exchange of knowledge can occur in a dialogic teaching of literature?

I THE CONDITIONS OF THE STUDY

Chapter 1, "Background", gives my own history as a teacher with dual frames of reference in literary didactics and in the historical development of the subject's syllabus from the late 1960's until 2000. In describing what subjects I have encountered and what experience I have drawn from during my time as a teacher in secondary and upper secondary schools, I use the three constructions of the subject of Swedish de-

scribed by Malmgren, i.e. Swedish as a skills subject, Swedish as subject cultivating a knowledge of the history of literature and Swedish as an experience-based pedagogical subject (Malmgren, L.-G. 1996:8ff). My own teaching has had its starting point in the experience-based pedagogical subject and also in what Ulf Teleman (1991) describes as Swedish as a subject promoting the knowledge of life. That is, a subject that addresses ethical and existential questions with reference to the pupils' lives in and outside the school.

In the same chapter, I analyse the Curriculum, *Lpf 94*. I base this on what is said of the position the study of literature holds in the two obligatory courses, i.e. the A Course - Language and People, and the B Course - Language, Literature and Society. I relate the debate on the content of these courses that arose following the introduction of the new curriculum. My conclusion is that while there is considerable room for interpretation, there is a difference in intention between the two courses. The A course focuses on the individual, while the B course emphasises the role of literature.

In Chapter 2, "Research method and material", I report on the methods used, and the collection and choice of material. The work is above all a reception study, but can also be considered to be ethnographic classroom research. To work as a teacher researcher in one's own classroom results in taking a very particular interpretative role in relation to one's material. It is not possible to be objective, as I participate in what happens during teaching (Hoel 1997, Smidt 1996). In the interpretation process, the researcher must be both experience-near and experience-distant.

The material has been collected in a class at one of the larger upper-secondary schools in southern Sweden. The pupils were enrolled in the Social Science programme and in their second year chose Economics as their main subject. The class consists of 30 pupils, of whom 17 are girls and 13 boys. All pupils are given fictitious names in the study.

In the context of this research, both written and oral materials are "texts". The texts that have been collected consist of the pupil's written work, written and oral evaluations of teaching, recorded group discussions about novels as well as pupil interviews. These texts are called pupil

texts or expressions. The pupils' reading logs of the novels they have read have been of particular importance.

Eight pupils - four girls and four boys - were selected for interview. Of these, I have chosen Marco, Karin and Elin as readers. In making this choice I have taken into consideration gender, cultural and social background and their understanding of the study of literature at school. The pupils are presented as individuals and as separate readers, but their reader profiles are in many ways representative of many pupils at the upper secondary school.

The interpretation of the material is distinguished by "empirical closeness" (Alvesson & Sköldbberg 1994:64). One can also see it as a receiver-oriented interpretation, using the readers and how they receive and absorb a text. This interpretation becomes my "interpretation of someone else's interpretation", or my interpretation of the pupils' interpretation of a text (Hellspong & Ledin 1997:222). In the analysis of the pupils' reading of novels, I have strived to focus on the themes and references to experiences that the pupils make in their texts. With regard to the three portraits, I have chosen to describe the pupils' "reader profiles" and personal "themes".

Chapter 3 presents "Theoretical groundwork": theories of the reception of literature, which is the foundation of the analysis. I use Louise M Rosenblatt's (1978, 1995) transactional theory in describing how reading occurs in the interplay between reader and text that results in the creation of meaning. Above all, Rosenblatt attributes an important role to literature as a source of knowledge, particularly in an educational context. She maintains that the pupils' different readings have to be seen as a resource in the classroom and that literature has a given place in any teaching which is characterised by democratic values. I also discuss the power of literature as experience with the help of the concept of social worlds introduced by Richard Beach and Jamie Myers (2001). Researchers show that it is fruitful to compare represented social worlds with lived social worlds. In my discussions of the pupils' reading, I have used the concept of subjective connection (Malmgren 1986) in order to discuss how recognition and interpretation are related to one another, and the concept subjective relevance (Smidt 1989) in relating how the pupils find relevance in literature classes. This chapter also takes up Robert

Probst's (1992) thoughts about the knowledge potential in education in literature: knowing about self, knowing about others, knowing about texts, knowing about the contexts and knowing about processes (of creating meaning).

Judith A Langer's (1995a) theory about reading as envisionment-building through four different stances has been used in the analysis of the pupils' reading of novels. I also refer to Peter Rabinowitz' four concepts used in *Before Reading* (1987): rules of notice, rules of signification, rules of configuration and rules of coherence. Each reader carries with them a number of conscious or unconscious rules into their reading that has implications for the experience and for the evaluation of the story. J.A. Appleyard's development-psychological model for the reading of literature builds on the idea that people grow into different reader roles throughout their lives. According to Appleyard, during their teen years, one can distinguish the reader as thinker and reader as interpreter. I also discuss the importance of context for reading. In a dialogic classroom, interaction is a pre-condition and it is important that the pupils, both in writing and in discussion, have the chance to participate with and integrate with one another. Langer speaks of the envisionment-building classroom as safe houses and contact zones. The section on theory is concluded with a discussion of the importance of writing for the reading of literature, with emphasis given to the keeping of reading logs and the role such logs play in promoting reflection and enabling the working through of experience. Studies by Nystrand and Gamoran (Nystrand 1997a) have shown that the reading log has a high degree of authenticity when pupils are allowed to write about what feels important to them.

II THE READING OF THREE NOVELS - INDIVIDUAL AND COMMON UNDERSTANDING

In Chapter 4, I analyse the reading of *The Catcher in the Rye* by J.D. Salinger. The pupils read the book at home and wrote a reading log for it. After the reading was complete, the novel was discussed in five small groups, without a teacher present. After that, the pupils were given the task of writing a chapter about Holden's life as it continued. I have chosen to focus on four of the pupils' reading logs and on the five groups'

discussions in order to understand how the pupils developed their understanding of the book. The pupils make a number of connections to experience in the reading logs and also construct envisionments around the purely concrete school context of the reading. During the discussions, the pupils' envisioned worlds are developed, compared and tried out. They also use their own insights and experiences, such as sibling and other family relationships, and the teacher-pupil relationship. They make note of and wonder about the title and metaphorical repetitions in the text. They reacted to the novel with surprise more than enthusiasm. Many pupils found it "very different" and considered that the protagonist, Holden, was far too negative about everything in his life and that he should take more control over it. What the pupils found most interesting was the discussions and the insight that their opinions differed. The novel tended to be more interesting during and after the group discussions.

Chapter 5 takes up the pupils' reading of Marie Hermanson's *Musselstranden* (Mussel Beach), a novel written by a woman writer and about female characters. It consists of two parallel stories. In one, we follow Ulrika from her childhood until the present. The other tells the story of Kristina, a young woman who is psychologically unwell and who retreats from all social interaction. The pupils kept a reading log while reading the book, and discussed it in small groups where I participated as teacher and discussion partner.

At first some of the pupils are confounded by the book's storytelling technique, but discussion revealed that the pupils recognised the use of parallel action and changes of perspective from watching films. It also became clear that recognition did not necessarily have anything to do with the gender of the reader. More pupils are able to identify with Ulrika's childhood experiences, her friendships, family relationships and romances. Many pupils were fascinated by the strange and incomprehensible elements of the story of Kristina. The pupils also appreciated the aesthetics of nature depicted in the description of the Swedish archipelago. They use experiences from their own social worlds in their comparisons.

In Chapter 6 I analyse the pupils' reading of Albert Camus' *The Stranger*. The novel was read, amongst other things, as a follow up on a

theme studied in the first year of upper secondary school, on capital punishment. This time, the pupils were given seven questions about the novel, to be answered in written form at school. Afterwards, the novel was discussed in two groups. In conclusion, the pupils were given the task of choosing one theme from the novel to write about, using any genre they liked. Seven of the pupils chose to write articles arguing against capital punishment.

It seems that the questions they worked with helped to focus the pupils' reception of the text, but they also used their own experiences and feelings in their responses. The pupils' answers show that they appreciated *The Stranger* because it made them think. Richard Beach (1993) presents a model that illuminates five aspects of what happens in the transaction between the text and the reader. These aspects are the experiential aspect, the textual aspect, the cultural aspect, the social aspect and the psychological aspect. In their reading of the novel, the pupils draw on experiences from their own social worlds. It is knowledge that is formed through social and cultural roles in the family and society at large. By textual aspect, Beach refers to tacit knowledge in the form of generalities and conventions that the reader utilises during reading. These Social Science pupils are able to describe the text's composition, style and perspective, but they rarely use literary concepts.

III THREE PUPILS - THREE READERS

In Chapter 7, I discuss "Karin- 'when I read, I look for beautiful things'": her attitude to the subject of Swedish, and to reading. Karin lives alone with her mother, who was born overseas. Her father died when she was in her early teens. Swedish has always been her favourite subject. When she reads novels, what she is looking for is, above all, stylistically well-written phrases and beautiful words. During the A course, she found this in adolescent literature by Per Nilsson, in Primo Levi's *Är detta en människa* (Is This a Person) and in books she chose herself. Her reading achieves subjective relevance in this way. Karin likes writing and it is in written poetic tasks of different kinds that her ambitions in writing find their expression. She has started several reading projects that have remained unfinished, due to lack of time. In the B course, Karin is reading

The Catcher in the Rye, *The Stranger* and *Jane Eyre*. The first she finds difficult to understand, partly because she assumes an instrumental attitude in relation to the task, and partly because she is irritated by the language used in the book. Conversely, she appreciates *Jane Eyre* because of the language, but is critical that it is too romantic. After reading *The Stranger*, she becomes interested in existentialism and writes an essay on this subject as her follow-up written task. In her texts and in discussion, the picture emerges of someone who wants to read more, but doesn't really have the energy or the time to complete such undertakings. She would like to see more reading of poetry in Swedish classes, and she thinks that there should be more thoughtful and philosophical discussions in school. Karin longs to go out into the world after finishing school to work first and later study abroad. She would like to become some sort of writer in the future.

Chapter 8 is about "Marco - 'I don't like reading'". Marco was born in Sweden but both parents were born overseas. His experiences of the subject of Swedish in his years at the compulsory school levels were negative and he felt discriminated against because of his ethnic background. Marco is, by his own assessment, no reader of literature, but during the A course had a number of positive reading experiences when he read adolescent novels and a novel about a concentration camp he had chosen himself. Books about the Second World War interest him and he has heard much about the suffering that people were subjected to in his parents' homeland during the war.

During the B course, Marco found it more difficult to appreciate the books that I had chosen. He defined *Musselstranden* as a "girls' book", and found the main characters in *The Catcher in the Rye* and in *The Stranger* to be far too negative. He also thought that keeping the reading log became very tiresome towards the end of the B course, but it is through the book discussions and his reading log that he shows most evidence of reflection. The novel he writes the longest reading log about is the novel he chose to read himself. The element of suspense in this novel was most important to him, and in this case it did not matter that the main character was a woman. In almost all his written responses, Marco makes comparisons with his own Catholic faith, but in discussions he never brings this subject up. He thinks that reading literature is useful because it in-

creases his vocabulary and makes him surer of himself in his language use, but reading novels is not something he sees himself doing as an adult.

At the end of Year 3, Marco hands in a text that he has worked hard on. He describes his unhappiness in Year 2 in this work. He missed his friends from Year 1 who also came from an immigrant background. During his final year, things turned around for him: he made more friends in the class. Marco's story shows the importance for students of social context and of dialogic exchange in appreciating their school education as relevant.

I describe "Elin -I would have liked to read more" in Chapter 9. Elin was born in northern Sweden, but moved to her current home when she was a small child. Her schoolwork and her education are very important in her life and she does not have many hobbies or other activities outside school. She takes progressing to higher studies for granted, something that was either not wanted or not necessary for her parents. At upper primary school, Elin read a great deal, thanks to the inspiration of a teacher who encouraged her to read. In the last years of the compulsory school, reading literature did not form part of the syllabus, and Elin stopped reading. Her time at the upper secondary school has re-awakened her interest in reading, mostly through reading adolescent novels and *The Diary of Anne Frank* during the A course. Elin's reading is characterised by her need to identify and empathise strongly, but also by her desire to acquire a share of a cultural educative resource. The reception profile that emerges when drawing her portrait as a reader therefore holds general validity for teachers who want to understand a type of female reader whom I consider to be quite common. At the same time, Elin shows sides that are more unusual or that confirm the individual component in each and every reader's reading. During the B course, she read *The Catcher in the Rye* twice because in the first reading she did not attain recognition or empathy, because she sought to protect herself from uncomfortable feelings. Elin has found her reading journal to be a liberating way of penetrating deeper into the texts, and she thinks that writing has helped her to express her feelings and thoughts. But she also seeks general knowledge. This is where her reading of *Jane Eyre* and works by Shakespeare and Strindberg come into play.

IV DISCUSSION

In Chapter 10, "Possibilities in the Teaching of Literature", I review and discuss conclusions I have drawn from the empirical material. Relational perspectives, like the dialogue or multi-voice perspectives, have been important, but just as central are the aspects of self-reflection and development of identity. Above all, it is a teaching of literature that is a process, where reading, writing and discussion are integrated.

The importance of writing for reading is evident from the pupils' reading logs. There is a strong need to be able to make reference to one's own life experience in reflecting on the text, the reading, and the context. Writing has given the pupils the possibility of pursuing an internal dialogue with the text and this can be characterised as the step in between imagining in one's head and discussing the text in groups. There is often an expressed "I" in the written responses and emotional engagement with the text is obvious. Reading logs also bring forward emotional responses that are often not verbalised in classroom discussions. In their evaluations, the pupils maintain that they have improved both their writing and their ability to interpret texts by writing their reading logs, even if they felt the writing to be demanding both in terms of work and thought.

The importance of discussion for reading is emphasised by a number of pupils. One boy expressed it in this way, "you get a better understanding of the book and I think that the books I read get better if I have the chance to talk about them in a group". There is quite generally a strong desire in the class to have discussions on interesting topics, and to learn to "argue and discuss". Robert Probst (2004), Laila Aase (2005) and Judith Langer (2005) are some of the researchers who consider the discussion of literature to be a foundation activity for broadening and deepening the pupil's understanding. In classroom discussion, the reading process becomes at best a researching process, creating meaning and giving room for a variety of interpretations. Aase (2005:117) maintains that discussion has great potential when it centres on texts that lie outside the pupils' usual repertoire. I maintain that this is evident in my material.

The choice of text and its importance for reading has to do with the didactical questions of why?, what?, how?, and who?. The syllabus pro-

vides some answers; teachers are given great freedom in the choice of text and method. The teacher's choice of *The Catcher in the Rye* and *The Stranger* can be viewed as traditional choices. These are novels that have been read by generations of pupils. *Musselstranden* is a more unconventional choice as the novel has only recently been published. The two first-mentioned books can also be said to belong to the "teacher's selection": they have been tried and used in other classes. An important factor here has been the availability and number of copies of books available in the library.

Lars-Göran Malmgren (1997:25) uses three aspects of patterns of reception in readers in school: reading with the mind, an intellectual form of reception, reading with the heart, an emotional form of reception leading to reflection, and reading with the spine, a form of reception focusing on suspense. In choosing books I can see that as a teacher I have given priority to reading with the heart and the brain, but that the pupils - at least in reference to *The Catcher in the Rye* - have sought suspense. Conversely, they have appreciated *The Stranger* because it made them "think". At this point I would like to modify the term reading for entertainment, and introduce the concept into the envisionment-building classroom. Reading for entertainment has been defined as individually and emotionally-charged reading for excitement. What I mean is that reading for entertainment in the classroom can mean experiencing something together. It is worthwhile that pupils have the opportunity to read challenging literature that can give them new knowledge. According to Leif Johan Larsen (2005), what matters is that a text reaches subjective relevance rather than contain it initially.

In order to satisfy a strongly expressed desire, the pupils themselves were allowed to choose one novel during the B course, but the question is how such reading should be handled in the classroom. It is difficult to follow up this reading with constructive discussion. One conclusion at least is that a degree of give and take between pupils and the teacher in the matter of choice of texts can promote both individual and common reading.

Consideration of the importance of context for reading shows that there are more hindrances to reading being perceived as relevant. Timetabling, focus study and difficulties in organising discussion in an optimal

manner are some of these. The pupils' choice of main subject in their courses, with a consequent new membership of the class in Year 2 shows that there are also social aspects that influence the pupils feeling of well-being in the class.

The pupils in the Social Studies programme reveal in their responses that they refer to their own social worlds when they read the texts described in the study. Richard Beach and Jamie Myers focus in *Inquiry-based English instruction: Engaging students in life and literature* (2001) on the work with various social worlds; those portrayed in the texts and those that the pupils live in and those that they dare imagine. I find in my study that there are opportunities to connect the teaching of literature in the envisionment-building classroom with an enquiry-based literature instruction. I apply the concepts to Beach and Myers' six strategies to describe this form of teaching. Immersing means that the pupils enter a fictive social world as observers or participants. Identifying means that the pupils identify issues and concerns that occur in the social world and with which they wish to work. In my study, I see that the issues that interest the pupils are relationships, love, men and women, racism, crime and punishment. Contextualizing means that pupils (and the teacher) investigate how the text's or texts' social world(s) are constructed. Beach and Myers maintain that the pupils must also have an understanding of how symbols and tools are used to create meaning in a social world. Instruction must therefore include "multiple literacies". Representing means that the pupils may produce new artefacts that are linked to their treatment of a theme in the social world. As well as traditional written texts, such new works can include pictures, film, music texts, poetry collages etc. Critiquing means that the pupils analyse how a social world is presented, and transforming means that through discussion the pupils achieve a revision of their opinions in order to construct more desirable values. I maintain that a number of these possibilities become evident in my empirical material, even though I have not worked with them in a systematic way. It is a form of teaching that invites pupils to relate the reading of literature to their own lives and which can link to Langer's theory of the envisionment-building classroom, but which goes one step further to what I call *the extended classroom*.

Översättning: Lyndell Lundahl

Referenser

- Aase, Laila (2005): Literære samtalar. I: Kvalsvik Nicolaysen, B. og Aase, L. (red.): *Kulturmete i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Adrian, Lisbeth (1996): Kursplanen stinker gammalt läroverkl!
I: *Svenskläraren nr 1/96*. Svenskläraryöreningen.
- Agar, Michael (1996): *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- Aghed, Jan (1976): Högläsning ger mersmak. Fräscha tonårsböcker kan väcka läströtta ungdomar. I: *SDS 1976-03-28*.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Lars Gustaf (1999): Kulturell identitet. I: Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J.: *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Applebee, Arthur N. (1996): *Curriculum as conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Applebee, Arthur N. (2004) muntligt. Paneldiskussion mellan Applebee, A., Langer, J. och Street, B. i Kungälv 2004-08-17.
- Appleyard, J. A., (1991): *Becoming a reader. The experience of fiction from Childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aspelin, Jonas (1999): *Klassrummets mikrovärld*. Eslöv: Symposion.
- Aspelin, Jonas (2003): *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan. En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003): *Kultur och estetik i skolan. Slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003*. Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Bakhtin, Michail (1984): *Problems of Dostoevsky's poetics*. Theory and history of literature, Volume 8. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, Michail (1997): Frågan om talgenrer. I: Haettner Aurelius, E. & Götselius, T.: *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakom fasaderna. En bok om kulturarbete i grundskolan*. B 87:1, s.138-162. Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget
- Beach, Richard (1993): *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana Illinois: NCTE.

- Beach, Richard (2000): Reading and responding to literature at the level of activity. I: *Journal of Literacy research* v. 32 no. 2.
- Beach, Richard & Marshall, James (1991): *Teaching literature in the secondary school*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Beach, Richard & Myers, Jamie (2001): *Inquiry-based English instruction. Engaging students in life and literature*. Columbia university: Teachers College.
- Beers, Kylene & Probst, Robert E. (1998): Classroom talk about literature or the social dimension of a solitary act. I: *Voices from the middle. Volume 5 Number 2, 1998*.
- Bergöö, Kerstin (2005): *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö högskola: Lärarutbildningen. *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. (SOU 1992:94). Stockholm: Skolverket. Liber Distribution.
- Bloom, Harold (ed.) (1990): *Holden Caulfield*. New York, Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Bommarco, Birgitta, Cronberg, Barbro & Ursing, Anna Maria (1988, 1995): *Läsa för livet. Svenskundervisning på högstadiet*. Stockholm: Litteraturfrämjandet.
- Bommarco, Birgitta (1995): Att arbeta med teman i svenskundervisningen. *Svenska i skolan nr 1*:10-15.
- Bommarco, Birgitta (2001): Två läsningar av Räddaren i nöden. I: *Tekstkompetance. Rapport fra forskerkonfernce i nordisk netværk for tekst- og litteraturpaedagogik*. TemaNord 2001:576. København: Nordisk Ministerråd.
- Bommarco, Birgitta, Hansen, Marianne, Parmenius-Swärd, Suzanne, Severinsen, Gunvor, Ulfgard Maria (1999): Svensk-dansk kærlighed. Litteraturreception i grannspråksundervisningen. Opublicerat material.
- Brink, Lars (1991): Litterär kanon i det svenska gymnasiet 1905-45. I: Malmgren, G. & Thavenius, J. (red.): *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Brink, Lars (1992): *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala universitet.
- Brink, Lars (2005): Boksamtal under mellanåren. I: Kåreland, L. (red.): *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brodow, Bengt, Ehrlin, Arne, Holmberg, Olle, Ljung, Per Erik, Malmgren, Gun, Malmgren, Lars-Göran, Nilsson, Sven, Ottosson, Sven, Svenonius, Ingemar & Thavenius, Jan (1976): *Svenskämnets kris*. Lund: Liber.
- Bäckman, Stig (2002): Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I: Torell, Ö. (red.): *Hur gör man en litteraturläsare?* Härnösand: Institutionen för humaniora. Rapport nr 12/2002.
- Chambers, Aidan (1998): *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm:

- Rabén & Sjögren.
- Coffey, Amanda (1999): *The ethnographic self. Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Cochran-Smith, Marilyn (1984): *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corcoran, Bill & Evans, Emrys (1987): *Readers, texts, teachers*. USA: Open University Press.
- Costello, Patrick (1990): Critical extracts. I: Bloom H. (ed.): *Holden Caulfield*. New York: Chelsea House Publishers.
- Dahl, Karin (1999): Från färdighetsträning till språkutveckling. I: Thavenius, J. (red.): *Svenskämnets historia*. Lund : Studentlitteratur.
- Danielsson, Annica (1988): *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lund: Lund University Press.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2000): Mitt ansvar er å gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes. I: Esmann, K., Rasmussen, A. & Birde Wiese, L. (red.): *Dansk i dialog* (2000). Danmark: Dansk lærerforening.
- Dysthe, Olga (2003): Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Döda poeters sällskap* (1990), film.
- Ehn, Billy & Klein, Barbro (1994): *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Ehrlow, Torsten (1995): På stället marsch? NEJ! I: *Svenskläraren nr 4/95*. Svenskläraryrket.
- Ekenberg, Hans-Eric & Lorentzon-Ekenberg, Brita (1988): *Noveller I. Att tala och skriva om i gymnasieskolan*. Stockholm: Biblioteksförlaget.
- Elbow, Peter (1990, 1991): *What is English?* New York: Modern Language Association of America.
- Elmfeldt, Johan (1997): *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Engel, Steven (ed.) (1998): *Readings on The catcher in the rye*. San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Evensen, Lars Sigfried (1997): Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I: Evensen, L. S. & Hoel Løkensgard, T. (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU og Cappelen.
- Frank, Carolyn (1999): *Ethnographic eyes, a teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth: Heinemann.
- Garpelin, Anders (2003): *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Graff, Gerald (1992): *Beyond the culture wars. How teaching the conflicts can revitalize American education*. New York/London: WW Norton & Company.

- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- GyVux 1994:16. *Sambällsvetenskapsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Hammack, Floyd M. (1997): Ethical issues in teacher research. I: *Teachers College Record; Winter 97, Vol 99 Issue 2*.
- Hammersley, Martyn (1990): *Classroom ethnography. Empirical and methodological essays*. Philadelphia: Open University Press.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995): *Ethnography. Principles in practice* (2 ed.). London/New York: Routledge.
- Hansson, Gunnar (1988): *Inte en dag utan en bok. Om läsning av populärfiktion*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per (1997): *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hetmar, Vibeke (1996): *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hoel, Tørlaug Løkensgard (1997): Læreren som forskar sett med ein lærarforskaras auge. I: Grankvist, R. & Gudmundsdóttir, S. (red.): *Festskrift til Ásmund Strømnes*. Oslo: Tapir forlag.
- Holmberg, Claes-Göran (1995): Generationsromanen som fenomen. I: *Myter och motiv - essäer om litteratur*. SLÅ 1995.
- Holmberg, Claes-Göran & Ohlsson, Anders (1999): *Epikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran (1979): *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hultman, Tor G. (1994): Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda? I: *Språk i Norden/ Språk i Norden*. Årsskrift för nordisk språksekretariat och/og språknemndene i Norden. Nordisk språksekretariats skrifter 17.
- Hynds, Susan (1991): Questions of difficulty in literary reading. I: Purves, A.C. (ed.): *The idea of difficulty in literature*. Abany, NY: State University of New York Press.
- Hägerfelth, Gun (2004): *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö: Lärarytbildningen.
- Iser, Wolfgang (1978): *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore och London: The John Hopkins University Press.
- Jörgel-Löfström, Carin (2005): *Elevens röst i lärande och fördjupning*. Lund: Studentlitteratur.
- Krogh, Ellen (2000): Danskfagets udfordring. I: Esmann, K., Rasmussen, A. & Birde Wiese, L. (red.): *Dansk i dialog*. Danmark: Dansklærerforeningen.
- Kursplanen i svenska för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning*. GyVux

- 1994:16. *Sambällsvetenskapsprogrammet*. Skolverket. Stockholm: CE Frizes AB, Allmänna Förlaget.
- Kåreland, Lena (2001): *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Langer, Judith A. (1989): The process of understanding literature. I: *Report Series 2.1*. Albany NY: Center for Learning and Teaching of Literature, SUNY at Albany.
- Langer, Judith A. (1993/2001): Approaches toward meaning in low- and high-rated readers. I: *Report series 2.20*. Albany, NY: CELA.
- Langer, Judith A. (1995a): *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York & London: International Reading Association/Teachers' College, Columbia University.
- Langer, Judith A. (1995b): *Literature instruction. A focus on student response*. Urbana Ill.:NCTE.
- Langer, Judith A. (2002): *Effective literacy instruction. Building successful reading and writing programs*. Urbana Ill.: NCTE.
- Langer, Judith A. (2004) muntligt. Föreläsning i Kungälv 2004-08-19.
- Langer, Judith A. (2005): *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsen, Leif Johan (2005): Identitet, dannelse og kommunikasjon. I: Kvalsvik Nicolaysen, B. og Aase, L. (red.): *Kulturmete i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Lgr 62. 1962 års skollag, skolstadga och läroplan för grundskolan 1962. Stockholm: Kungliga Boktryckeriet.
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan 1980*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.
- Liberg, Caroline (2003): Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. I: *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 2/2003. Örebro universitet.
- Linnér, Bengt (1984): *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö: Liber.
- Lpf 94. 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundqvist, Ulla (1988): *Bland grottbjörnar, törnfåglar och monster. En analys av ungdomars läsning*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Madsén, Torsten (2002): Återupprätta läraren! I: *Pedagogiska Magasinet* 3/02.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lunds universitet.
- Malmgren, Gun (1999): Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I: Thavenius, J. (red): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Gun (2002 & 2003): Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa. Om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 9 & 10.

- Malmgren, Gun (2003): Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundssämne”. I: *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Volym 12, nr 2, 2003.
- Malmgren, Lars-Göran (1986): *Den konstiga konsten - om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1997): *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993): *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989): *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1856-1968*. Linköping: Tema Kommunikation.
- Mc Cormick, Kathleen (1994): *The culture of reading. The teaching of English*. Manchester: University Press.
- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Møhl, Bo & Schack, May (1981): *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi*. Stockholm:
- Nilsson, Nils-Erik (2000): Att skapa textvärldar. I: Nilsson, N.-E. & Ullström, S.-O.: *Läsares läsningar*. Karlstad: Universitetsstryckeriet.
- Nilsson, Nils-Erik (2002): *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Nystrand, Martin m.fl. (1997a): *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, Martin (1997b): Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. I: Evensen, L. S. & Løkensgard Hoel, T. (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU og Cappelen.
- Ongstad, Sigmund (1999): Vad är positioneringsanalys? I: Säfström, C. A. & Östman, L.: *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Palm, Anders (2002): Att tolka texten. I: Bergsten, S. (red.): *Litteraturvetenskap – en inledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Panova, Vera (1990): On J.D. Salinger’s novel. I: Bloom, H. (ed.): *Holden Caulfield*. New York: Chelsea House Publishers.
- Persson, Magnus (1999): Kulturella värderingar. I: Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J.: *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (red.) (2000): Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv. I: *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pradl, Gordon M. (1996): *Literature for democracy. Reading as a social act*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Pratt, Mary Louise (1991): Arts of the contact zone. I: *Profession 91*,

- Modern Language Association, s. 33-40.
- Probst, Robert E. (1990): Literature as exploration and the classroom. I: Farrell, E. J. & Squire, J. R. (ed.): *Transactions with literature. A fifty-year perspective*. Urbana Illinois: NCTE.
- Probst, Robert E. (1992): Five kinds of literary knowings. I: Langer, Judith A. (ed.): *Literature instruction. A focus on student response*. Urbana Illinois: NCTE.
- Probst, Robert E. (2003): Response to literature. I: *Handbook of research on teaching the English language arts*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Probst, Robert E. (2004): *Response & analysis. Second edition. Teaching literature in secondary school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Protherough, Robert (1989): *Developing response to fiction*. GB: Opening University Press.
- Rabinowitz, Peter J. (1987): *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca, NY: Cornell UP.
- Radway, Janice (2002): Girls, reading, and narrative gleaning. I *Narrative impact. Social and cognitive foundations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ray, Ruth E. (1996): Afterword: Ethics and representation in teacher research. I Mortensen, P. & Kirsch, G. E. (ed.): *Ethics & representation in qualitative studies i literacy*. Urbana, Illinois: NCTE.
- Rosenblatt, Louise M. (1938/1995): *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, Louise M. (1978): *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Rosenblatt, Louise M. (1985): The transactional theory of the literary work: implications for research. I: Cooper, C. R. (ed.): *Researching response to literature and the teaching of literature. Points of departure*. USA: Ablex Publishing Corporation.
- Rosenblatt, Louise M. (2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Scholes, Robert (1985): *Textual power: literary theory and the teaching of English*. New Haven and London: Yale University Press.
- Scholes, Robert (1989): *Protocols of reading*. New Haven and London: Yale University Press.
- Skolverket (1998): *Utvärdering av fem gymnasieprogram*. Skolverkets rapport nr 163. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1999): *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2000): *Reformeringen av gymnasieskolan - en sammanfattande analys*. Skolverkets rapport nr 187. Stockholm.
- Smidt, Jon (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fandt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (1991): I klassens sosiale rom blir teksten till. I: *Läsning pågår*

- om förhållningssätt till skönlitteratur SLÅ 1991. Svenskläraryrkeförbundet skriftserie nr 209.
- Smidt, Jon (1996a): Den involverte forskeren. I: *PS-Skrift nr. 1. Aksjonsforskningsmetoder og problemstillinger*. Trondheim: Program for skoleforskning. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
- Smidt, Jon (1996b): *Fornylensens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, Jon (2004): *Sjangerer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. Statens offentliga utredningar 1992:94, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Stenhag, Gunnar & Svedner, Per Olov (1994): Gymnasieskolans kursplan i svenska – minst två steg tillbaka! I: *Svenskläraren nr 5/94*. Svenskläraryrkeförbundet.
- Stenhag, Gunnar & Svedner, Per Olov (1995): Låt oss behålla två betyg i svenska! I: *Svenskläraren nr 5/95*. Svenskläraryrkeförbundet.
- Supplement 80. Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Svedner, Per-Olov (1987): Om svenskämnet nuvarande tillstånd. Beskrivning av ett kraftfält. I: Althén, T. & Nettervik, I. (red.): *Verkligheter och visioner 1912-1987*. Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet årskrift.
- Svedner, Per-Olov (1995): Läsningen, läsaren och texten. I: *Utbildning och demokrati, vol 4, nr 2*. Uppsala Universitet: Centrum för didaktik. *Svenskläraren nr 5/94, 3/95, 4/95 och 1/96*. Tidskrift för Svenskläraryrkeförbundet.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sørensen, Birte (2001): *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Teleman, Ulf (1991): *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala: Svenska språknämnden 75.
- Thavenius, Jan (red.) (1977): *Svenska i verkligheten*. Lund: Författarförlaget
- Thavenius, Jan (1981): *Modersmål och fadersarv*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, Jan (1999): Traditioner och förändringar. I: Thavenius, J. (red.): *Svenskämnet historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Trowbridge, Clinton W. (1990): Character and detail in The catcher in the rye. I: Bloom, Harold (ed.): *Holden Caulfield*. New York: Chelsea

- House Publishers
- Ulfgard, Maria (2002): *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: B. Wahlströms/Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78.
- Ullström, Sten-Olof (2002): *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Widing, Dick, Rydén, Hugo m.fl. (1989, 1998): *Antologi 2. Från Swift till Selma Lagerlöf*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wolf, Lars (2002): *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Wählin, Kristian & Asplund Carlsson, Maj (1994): *Barnens tre bibliotek*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Ziche, Thomas (1986): *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Malmö: Norstedts.
- Årheim, Annette (2005): *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*. Växjö universitet. Institutionen för humaniora.

Övrig litteratur

- Auel, Jean M.: *Grottbjörnens folk*.
- Axelsson, Majgull (1997): *Aprilhäxan*.
- De Beauvoir, Simone (1973): *Det andra könet*.
- Bodelsen, Arne (1965): *Drivhuset* (novell).
- Björk, Nina (1996): *Under det rosa täcket: om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*.
- Blume, Jude (2000): *Sommarsystrar*.
- Brontë, Charlotte (1850 och 1999): *Jane Eyre*.
- Brown, Sandra (1990): *Ödets avbild*.
- Brøgger, Suzanne (1978): *Crème fraîche*.
- Camus, Albert (1946 och 2004): *Främlingen*.
- Christie, Agatha (1963): *Tio små negerpojkar*.
- Conran, Shirley (1983): *Lace*.
- Dagerman, Stig: *Två gånger död* (dikt).
- Frank, Anne (1953 och 1994): *Anne Franks dagbok*.
- Fredriksson, Marianne (1985): *Simon och ekarna*.
- Gardell, Jonas (1992): *En komikers uppväxt*.
- Grisham, John (1999): *Testamentet*.
- Guillou, Jan (1981): *Ondskan*.
- Hermanson, Marie (1998 och 2004): *Musselstranden*.
- Hugo, Victor (1829, 1989): *En dödsdömds sista dagar*.

- Johansson, Elsie (1996): *Glasfågeln*.
- Kafka, Franz (1975): *Framsör lagen*.
- King, Stephen (1980): *Eldfödd*.
- King, Stephen (1981): *Varsel*.
- Lagerlöf, Selma (1891): *Gösta Berlings saga*.
- Levi, Primo (1976, 1990): *Är detta en människa?*
- Lindroth, Lasse (1995): *Där inga änglar bor*.
- Linton, Magnus (2000): *Veganerna*.
Lukasevangeliet, kap. 23.
- Marklund, Liza (1995): *Gömda*.
- Marklund, Liza (1998): *Sprängaren*.
Mattusevangeliet, kap. 27.
- McCray, James Doug (1988): *I väntan på döden. Utdrag ur dagbok, skriven av en fånge inför hans avrättning*.
- McCulloch, Colleen (1978): *Törnfågeln*.
- Moberg, Vilhelm (1949): *Utvandrarna*.
- Nilsson, Per (1996): *Anarkai*.
- Nilsson, Per (1998): *Du&Du&Du*.
- Nilsson, Per (1992): *Hjärtans fröjd*.
- Nilsson, Per (1994): *Korpens sång*.
- Olsson, Vibeke (1998): *Sabinas bok*.
- Orwell, George (1963): *Hängningen* (novell).
- Platon: *Sokrates död*.
- Salinger, J. D. (1987): *Räddaren i nöden*.
- Shakespeare (1600): *Hamlet*.
- Strindberg, August (1879): *Röda rummet*.
- Wahlgren, Anna (1977): *Aldrig haft en tjej* (novell).
- Wilson Paul (?): *De utvalda*.
- Vinke, Hermann (1984): *Sophie Scholls korta liv*.

Bilagor

1 Material

A-kursen årskurs 1

236 skrivna elevtexter

1 inspelat lärarlöst gruppsamtal om *Anne Franks dagbok*

1 inspelat lärarlöst gruppsamtal om *Är detta en människa?* av Primo Levi

Skriftliga elevutvärderingar

Lektionsplaneringar

Lärardagbok

Kursplaner

B- och C-kursen årskurs 2 och 3

527 skrivna elevtexter

5 inspelade lärarlösa gruppsamtal om *Räddaren i nöden* av J.D. Salinger

Inspelade samtal efter läsningen av *Räddaren i nöden* med 18 enskilda elever

5 inspelade lärarledda gruppsamtal om *Musselstranden* av

Marie Hermanson

1 inspelat lärarlett gruppsamtal om *Jane Eyre* av Charlotte Brontë

2 inspelade lärarledda halvklassamtal om *Främlingen* av Albert Camus

16 inspelade intervjuer med 8 elever

Skriftliga elevutvärderingar

Lektionsplaneringar

Lärardagbok

Kursplaner

Två år efter avslutad gymnasieutbildning
Brev med skriftliga elevutvärderingar

2 Material

LÄSLOGG

Medan du läser ska du ta ut citat ur boken och skriva kommentarer till dem. Dela ett A-4-papper i två kolumner. I vänsterspalten skriver du ner citat från texten som du har fäst dig vid. I högerspalten skriver du ner dina reflektioner, tankar och reaktioner till dem

TEXT

Här skriver du citat som du t.ex.

tycker är:

intressanta

överraskande

roliga

tilltalande

kloka

förvirrande

störande

provocerande

svårtolkade

TANKE

Här kommenterar du citaten

genom att t.ex. skriva:

associationer du får

(jag kommer att tänka på ...)

frågor (jag förstår inte ...;

jag undrar...)

jämförelser (det/personen

påminner mig om...)

kritik du vill ge

beröm du vill ge

svårigheter du stöter på

slutsatser du drar

Läslogg skriver du för att:

- med egna ord återge dina tankar-

- komma ihåg vad du har läst

- ha bra anteckningar att gå tillbaka till när vi diskuterar boken

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen*. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembygds kunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige*. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède*. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.
77. Berglund, Lars: *Decentraliserat högstadium*. 1985.
79. Hellström, Leif: *Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter*. 1985.
84. Bjurwill, Christer: *Framtidsföreställningar*. 1986.
85. Åkerberg, Hans: *Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever*. 1987.
87. Berglund, Brigitte: *Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen*. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehdiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könnsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasie studerande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)