

Sammlaren

Tidskrift för

svensk litteraturvetenskaplig forskning

Årgång 128 2007

I distribution:

Swedish Science Press

Svenska Litteratursällskapet

REDAKTIONSKOMMITTÉ:

Göteborg: Stina Hansson, Lisbeth Larsson

Lund: Erik Hedling, Eva Hættner Aurelius, Per Rydén

Stockholm: Anders Cullhed, Anders Olsson, Boel Westin

Uppsala: Bengt Landgren, Torsten Pettersson, Johan Svedjedal

Redaktörer: Anna Williams (uppsatser) och Petra Söderlund (recensioner)

Inlagans typografi: Anders Svedin

Utgiven med stöd av
Vetenskapsrådet

Bidrag till *Samlaren* insändes till Litteraturvetenskapliga institutionen, Box 632, 751 26 Uppsala. Uppsatserna granskas av externa referenter. Ej beställda bidrag skall inlämnas i form av utskrift och efter antagning även digitalt i ordbehandlingsprogrammet Word. Sista inlämningsdatum för uppsatser till nästa årgång av *Samlaren* är 1 juni 2008 och för recensioner 1 september 2008.

Uppsatsförfattarna erhåller särtryck i pappersform samt ett digitalt underlag för särtryck. Det består av uppsatsen i form av en pdf-fil.

Abstracts har språkgranskats av Sharon Rider.

Svenska Litteratursällskapet tackar de personer som under det senaste året ställt sig till förfogande som bedömare av inkomna manuskript.

Svenska Litteratursällskapet Pg: 5367-8.

Svenska Litteratursällskapets hemsida kan nås via adressen www.littvet.uu.se.

ISBN 978-91-87666-25-4

ISSN 0348-6133

Printed in Sweden by
Elanders Gotab, Stockholm 2007

Birgitta Bommarco, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (Malmö Studies in Educational Sciences, No. 25). Lärarutbildningen, Malmö högskola. Malmö 2006.

Birgitta Bommarcos studie är en av flera avhandlingar som vuxit fram inom forskarskolan i Svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola och som publicerats de senaste åren, men till skillnad från en del av de andra är hennes avhandling tydligt inriktad på litteraturredaktik. Boken handlar om hur en gymnasieklass på samhällsprogrammet möter ett antal litterära texter i svenskundervisningen. Författaren frågar sig vilken mening och förståelse eleverna skapar i läsningen av de skönlitterära texterna. Vilka reflektioner, tolkningar och kunskaper kommer då till uttryck i deras texter? Vilka möjligheter och svårigheter är kopplade till dessa elevers läsning av skönlitteratur?

Avhandlingen är en receptionsstudie med två empiriska delar. I den första koncentreras intresset till elevernas reception av tre romaner: J.D. Salingers *Räddaren i nöden*, Marie Hermansons *Musselstranden* och Albert Camus *Främlingen*. I den andra står framförallt tre elevers reaktioner på läsning i fokus när de presenteras i läsarporträtt, där skolans litteraturläsning alltså är huvudintresset även om elevernas fritidsläsning också beaktas.

Avhandlingen kan främst inordnas i de litteraturredaktiska forskningsområden som brukar benämnas receptionsforskning och etnografisk klassrumsforskning. Titeln talar om texter i dialog och dessa texter är ofta tryckta; framförallt gäller detta romanerna men också kursplanetexterna. Det är också fråga om elevers skriftliga, ofta handskrivna, texter främst i form av läsloggar och utvärderingar och dessutom om författarens egen lärardagbok. Inte minst avser dock texter i dialog också muntliga texter, det vill säga yttringar av elever i gruppsamtal, halvklassamtal och intervjuer, muntliga texter som transkriberats av forskaren och som finns förtecknade i en särskild bilaga.

Några nyckelbegrepp kan urskiljas: reader-response-teori, en konstruktivistisk syn på lärande och en situerad läsning präglad av interaktion eller transaktion. Föreställningar om en generell, idealtypisk läsare ifrågasätts. Internationellt hämtar Bommarco framförallt stöd och inspiration hos teoretiker som Louise Rosenblatt, Judith Langer, Robert Probst, Peter Rabinowitz och Jo-

seph Appleyard. Av nordiska forskare kan framförallt influenser från de norska forskarna Jon Smidt och Olga Dysthe nämnas liksom från Lars-Göran Malmgren, inte minst dennes *Den konstiga konsten* (1986), och även i övrigt från Pedagogiska gruppen i Lund som ju i flera avseenden alltid legat nära Louise Rosenblatts tänkande.

Birgitta Bommarco har lång erfarenhet av undervisning och utvecklingsarbete både i skolan och inom lärarutbildningen. Hon är en klok litteraturpedagog som visar hur man kan arbeta med modern litteratur i ett klassrum där den gemensamma diskussionen och inträngandet i texterna står i centrum och där elevernas aktiva arbete med reflektion över texterna är ett dominerande inslag.

Boken är lättläst i ordets bästa bemärkelse; den är tydlig, pedagogisk och har ett angenämt läsartilltal. Där finns mycket få korrekturfel eller felaktiga citat. Uppdelningen på slutet i *referenser, övrig litteratur* och *bilagor* är dock både missvisande och ologisk. Det hade varit rimligare att utgå från en samlingsrubrik som *källor och litteratur* och sedan t.ex. förteckna otryckt material respektive tryckt material, vardera kategorin försedd med lämpliga underrubriker. En annan principiell invändning är att Bommarco när det gäller Louise Rosenblatt refererar både till hennes femte upplaga av *Literature as Exploration* (1995) och till den svenska översättningen av densamma, nämligen *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (2002) liksom hon i fråga om Judith Langer refererar både till originalet *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (1995) och till den svenska översättningen *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005). Det rimliga är att i ett arbete som detta utgå från det engelskspråkiga originalet, särskilt när det gäller två för avhandlingen så centrala teoritexter. Problemet belyses när författaren tar upp att svenska ämnesdidaktiker använt Langers begrepp ”i något varierande översättningar” (not 33, s. 50). Likaså framgår att Langer ibland gör små men betydelsefulla språkliga ändringar i sina olika arbeten, vilket också talar för att forskaren bör utgå från den senaste versionen på originalspråket. När det gäller Rosenblatts *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work* (1978) anges den engelska titeln på korrekt sätt i litteraturförteckningen men annars avviker författaren konsekvent både i brödtext och i litteraturförteck-

ning från gängse litteraturvetenskaplig tradition att skriva engelska boktitlar så att viktiga ord inleds med stor bokstav medan småord som *and* och *but* och (särskilt enstaviga) prepositioner skrivs med små bokstäver.

Materialet är omfattande; i en bilaga (s. 249f.) förtecknas 236 skrivna elevtexter i A-kursen och 527 i B- och C-kursen, till vilket kommer alla transkriptioner av intervjuer och gruppsamtal. Den metod Bommarco säger sig använda är datatriangulering med syftet att göra bilden tillförlitligare. Loggboken visar t.ex. andra saker än vad som kommer fram i gruppsamtalet. Det stora materialet och trianguleringen har visserligen fördelar men mängden data gör materialet svåröverskådligt och författaren ägnar för litet utrymme åt att värdera det. På vad sätt har de olika yttringarna större eller mindre betydelse? När en elev resonerar i en utvärdering av kursen, när eleven skriver läslogg hemma eller när eleven besvarar ett antal frågor till Camus *Främlingen* i en provsituation? Vilka effekter har lärarens kommentarer i loggböckerna? När kan man misstänka att en elev särskilt gärna vill positionera sig skolpositivt? Även om läsaren på ett föredömligt sätt får redovisat för sig vilken typ av yttring det är fråga om och i vilket sammanhang den ingår, ägnar sig Bommarco enligt min mening i för liten utsträckning åt att diskutera och värdera de olika yttringarna i förhållande till varandra.

Birgitta Bommarco skriver både klokt, engagerat och nyanserat om händelserna i det egna klassrummet och om elevernas läsning. Frågan är dock om hon lyckas se på sitt lärarprojekt och på sitt forskningsprojekt med tillräcklig distans eller om den kloka läraren tenderar att växa ihop med forskaren. Hon tar själv upp problemet i början av avhandlingen. Med hänvisning bl.a. till norskan Torlaug Løkensgard Hoel menar hon att det är omöjligt "[a]tt helt ställa sig utanför och objektivt försöka skildra det som händer", vilket beror på att "forskaren inte helt kan skiljas från läraren" (s. 30). Det är lätt att hålla med Hoel och Bommarco om detta men samtidigt är det ett rimligt krav att forskaren ändå strävar efter mesta möjliga distans. Bommarco nämner att Jon Smidt, känd bl.a. för sin avhandling *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant* (1989), när han forskar i sitt eget klassrum, väljer att skriva 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" men hon väljer själv en annan väg. Bommarco tycker att det känns "naturligare att skriva in mig själv som 'jag'" (s. 31). Det är dock tveksamt om avhandlingsskrivande i första hand är en fråga om att vara naturlig. Smidt menar t.ex. i artikeln "Den involverte forskeren" (1996) att det är mycket viktigt att den som forskar i sin egen klass analyserar sina egna handlingar; han menar att det kan handla om en hel uppsättning roller: först läraren som t.ex. ser problem och vill vara en förnyare, sedan forskaren som uppträder som medaktör i forskningsprocessen, därefter som tolkare av det insamlade materialet och slutligen som författare till texten om materialet och tolkningen. Smidt menar också att den medvetna forskaren har lättare än läraren att se att det finns både *elevprojekt* och *lärarprojekt* i undervisningen. Här menar jag att Bommarco har sin styrka i att hon ofta lyckas tydliggöra elevprojekten för läsaren, medan läraren ofta blir märkligt osynlig utom i mer abstrakta kommentarer av typen "med min lärarerfarenhet" (s. 59). Hon säger sig ha "visstats i en undervisningssituation" (s. 29) och hon "har följt eleverna" (s. 11) men lärarens aktiva val och beslut redovisas inte. Om romanen *Räddaren i nöden* heter det t.ex. att den "valdes främst på grund av att den handlar om en ung person i elevernas egen ålder" (s. 67) och att läsningen av samma bok i en tidigare klass hade "indikerat" att den var "språkligt lättläst men innehållsmässigt provokativ" (s. 68). Inte heller kommenterar författaren lärarens val av kvinnliga författare och kvinnliga huvudpersoner på sidan 95. Valet framstår för läsaren som i sammanhanget högst rimligt men det förblir oklart om både läraren, forskaren och till och med eleverna tyckte det. Det är också påfallande hur sällan författaren citerar eller på annat sätt använder lärardagboken i avhandlingen. Mest används den som bakgrundsmaterial och minnesstöd och Bommarco ursäktar sig för dess dåliga kvalitet: "mer stress än reflektion" (s. 38). Lärardagboken skulle kunna vara extra intressant i ett forskningsperspektiv då den kunde belysa besvikelser, komplikationer och överraskningar, vilket skulle göra lärarprojektet synligt. Läsaren kan ana ansemlig frustration hos läraren i samband med läsningen av *Främlingen* då arbetet med läslogg ges upp och ersätts av färdigformulerade frågor av provtyp men "den nya ordningen" varken diskuteras eller problematiseras. Däremot är Bommarco tydlig när det gäller *Räddaren i nöden*. Där framgår klart att lärarprojek-

tet (att läsa boken med hjärta och hjärna) kommer i konflikt med en typisk elevläsning (att läsa med ryggraden).

Om Rosenblatt, Langer, Probst och Appleyard – och i viss mån även Iser och Protherough – är ofta förekommande referenser också i annan receptionsinriktad och litteraturdidaktisk forskning är amerikanen Peter Rabinowitz ett ovanligare namn. Han presenteras på sidorna 52–56 i avhandlingen och är sedan en återkommande referens i tolkningen av elevernas yttringar. Rabinowitz söker i boken *Before Reading, Narrative Conventions and the Politics of Interpretation* (1987) att undvika den ensidighet och relativism som ibland förekommer inom reader-response och verkar vilja skapa en brygga från reader-response tillbaka till själva texten. Han söker efter och diskuterar de litterära konventioner som finns hos författaren men också i texten och i lyckliga fall också hos läsaren. Bommarco ger många exempel på vad Rabinowitz kallar ”rules of observation”, t.ex. att uppmärksamma en romans titel, genresignaler, upprepningar, sätt att börja och sluta, ett tillvägagångssätt som kan förefalla trivialt men som enligt Rabinowitz är ytterst användbart i tolkningen av en text. Det framgår att Bommarco ännu inte använt Rabinowitz i sin egen undervisning. Däremot an knyter hon ofta till honom i sin analys av elevernas yttringar, t.ex. när det gäller elevernas syn på öppna eller olyckliga slut, deras förståelse av att parallellhistorier oftast tenderar att korsa varandra längre fram i texten eller deras diskussion av betydelsen av en boktitel som *Riddaren i nöden*. Hon ger också många exempel på hur elever undrar över och vill veta hur författaren menat, dvs. vill uppträda som det Rabinowitz kallar ”authorial readers” eller vara det han kallar ”an authorial audience”. Man skulle kunna tolka Bommarcos tydliga intresse för Rabinowitz som att hon vill ägna mer intresse åt undervisning i litteratur på bekostnad av undervisning om litteratur och genom litteratur, tankar som liknar dem som framförts av Stig Bäckman i *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002), en bok som Bommarco också refererar till. Samtidigt är det uppenbart att hon gång på gång tycks känna ett behov av att värja sig mot detta sysslande med litterära begrepp och konventioner. Hon skriver: ”Frågan är hur viktigt det är att eleverna kan sätta ord på de begrepp som de kanske omedvetet har med sig in i läsningen?” (s. 56), vilket upprepas nästan ordagrant på slutet: ”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?” (s. 222) och med en inledande anknytning till Appleyard heter det på ett annat ställe att Elin visar i sin läsning av *Främlingen* ”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.” (s. 203.)

Även Robert Probst, som ofta är kritisk mot traditionell textinriktad litteraturundervisning, betonar betydelsen av kunskap om texten, bl.a. i ”Five kinds of literary knowing” (1992), en uppsats som Bommarco refererar till på flera ställen (bl.a. s. 48f., s. 59, s. 62ff.). Han betonar att det är mycket viktigt att elever ”learn how texts work upon them, controlling and directing them, either intentionally or inadvertently” (Probst 1992, s. 69) och han menar att ”students must learn something about their own processes of making meaning from texts. This is a subtle and difficult matter, perhaps, but at the very least students can come to see that meaning is not magically achieved.” (Probst 1992, s. 72.) Mycket av det som Probst vill slå fast vad gäller kunskaper om och aktivt arbete med texter kommer bort i Bommarcos referat som sammanfattningsvis och litet överslätande framförallt betonar att eleverna ser olika saker och att texten inte betyder allt (s. 49). Det visar sig också i den avslutande diskussionen i kapitel 10 att det är *det utvidgade klassrummet*, där eleverna bjuds in att relatera läsningen till sina egna liv och där läsningen ingår i ämnesövergripande undervisning, som dominerar helt, medan den utveckling av reader-responseperspektivet som vi kan finna både hos Rabinowitz och hos Probst i stor utsträckning saknas där.

Det är tydligt att läraren Birgitta Bommarco eftersträvat ett dialogiskt och flerstämmigt klassrum där både läsande och skrivande är viktiga inslag och helst sker i samspel, ett synsätt hon delar inte bara med lingvisten Caroline Liberg utan bl.a. också med de förut nämnda Smidt, Hoel, Dysthe och Probst. Det är dock tydligt att dialogen mellan eleverna i hennes klassrum i huvudsak är muntlig, att läsloggen framförallt fått ligga till grund för de muntliga boksamtalen (s. 63) och att den lästs och kommenterats skriftligt enbart av läraren, vilket forskaren Bommarco kan avläsa i ”en uttalad adressivitet” i elevernas texter när de

till henne ”som lärare ställer frågor om kontexten och bokvalet eller förklarar hur läsningen har fungerat” (s. 210). Också när det blir fråga om meddiktning eller vidareiktning som efter läsningen av *Främlingen* är det läraren som är läsaren av elevtexten. Något arbete med elevtexter i responsgrupper ser vi knappast några exempel på och i det avseendet skiljer sig Bommarco från Li-berg, Probst och norsksdidaktikerna. Även ett visst skrivmotstånd uppstår ibland, t.ex. i samband med läsningen av *Främlingen*, då läraren tvingas återgå till ett mer traditionellt frågeschema, ett skrivmotstånd som vi i likhet med författaren kan se som ett resultat av undervisningens institutionella ramar eller som ett utslag av elevs instrumentalism. Trots lärarens ambitiösa satsning på meningsfullt skrivande klagar t.ex. Alice på att ”det är stressande och tar upp väldigt mycket tid” (s. 211). Problemet tycks vara att hon är tvungen att reflektera hela tiden medan Marco som egentligen tycker om att skriva talar om läsloggskrivandet som en ”mall” (s. 211). Kanske är en förklaring att det är den litterära texten och det muntliga samtalet om den som har prioriterats i undervisningen på skrivandets bekostnad. Påfallande ofta talas det också om att eleverna ska skriva ned det de tänkt, inte i första hand att ”tänka med penna”. Reflektionen verkar föregå skrivandet och skrivandet blir främst till ett mellanled mellan receptionen-reflektionen och det muntliga gruppsamtalet. Författaren uttrycker egentligen saken väldigt tydligt när hon skriver: ”På så sätt kan skrivandet karakteriseras som steget mellan att föreställa sig i huvudet och att samtala i gruppen”. (s. 209.) Det innebär en avvikelse från en central tanke i modern skrivpedagogik: att man ofta inte tänker först och skriver sedan utan tänker genom att skriva.

I denna receptionsstudie är ju inte genus ett centralt tema som t.ex. i Johan Elmfeldts (1997), Gunnilla Molloy (2002) eller Maria Ulfgrands (2002) avhandlingar. Frågan är dock om det egentligen är möjligt att göra en receptionsstudie utan att beröra genusfrågor. Nu menar jag att genusfrågor tas upp av författaren då och då, t.ex. vid valet av elever att porträttera (s. 38), och ibland även med visst eftertryck, t.ex. då Elin av Bommarco ses som en ”representant för en stor grupp ambitiösa flickor på samhällsvetenskapsprogrammet” (s. 205). Samtidigt undrar jag om inte receptionsstudien hade vunnit på om genusaspekterna hade fått en centralare roll i analysen. Framförallt und-

rar jag om inte möjligheterna att belysa den genusproblematik som redan nu framskymtar i texten kunde ha utnyttjats mer. Nog hade det t.ex. varit värt att kommentera att pojkar tycks dominera i samtalen om *Främlingen* (s. 136–139) och att det inte minst är pojkar som Felix, Marco och Olof som stimuleras av att göra sig gällande i klassrumsdiskussioner.

Framförallt finns det ibland en tendens att inte se eller att släta över de intressanta skillnader som jag menar finns i materialet. När det gäller synen på huvudpersonen Holden i Salingers bok menar författaren att hon inte funnit några könsskillnader – både flickor och pojkar har svårt att känna igen sig i honom och hans situation. (s. 93.) Ändå visar Simon (s. 74f.) och Olof (s. 72, s. 78) större förståelse för honom medan Lisa (s. 75) och Anna (s. 72) tydligare opponerar sig mot honom och indirekt mot boken. Inte minst har den skolpositiva, idealistiska och ordentliga Elin problem med Holdens arrogans och cynism framförallt i början. (s. 193–198.) På liknande sätt heter det om Hermansons *Musselstranden*: ”Det framgår att igenkänning inte behöver ha något med läsarens kön att göra. Både pojkar och flickor känner igen sig och lever sig in i Ulrikas berättelse.” (s. 119.) Det är sant att både flickor och pojkar tilltalas av miljöskildringen i berättelsen men det är framförallt Mikael och David som tycker att det är spännande att läsa om Mias försvinnande medan flera av flickorna särskilt känner igen sig i Ulrikas relation till Ann-Marie (s. 105), vilket också uppmärksammas av Bommarco. Flickorna berör också flickors osäkerhet och konkurrens med andra flickor. Ingen pojke tar upp något av detta i sina läsloggar. Det är lätt att hålla med om att boken engagerar både flickor och pojkar men det är ofta olika saker flickorna och pojkar fäster sig vid och igenkänningen avser inte samma saker. Det är också sant att eleverna i allmänhet är främmande för Camus huvudperson Mersault. Ändå är det intressant att Jens i viss mån kan identifiera sig med honom och beundrar hans förmåga att ta dagen som den kommer och inte bry sig (s. 127) medan Felix attraheras av Mersaults lättsinniga och suveräna hållning till livet (s. 133). Och det är Mikael och i viss mån även Olof som för läraren förklarar likheterna mellan dödsskjutningen och ”misshandels psykologi”: när väl första slaget är utdelat fortsätter alla att slå den som ligger bara därför att gränsen redan överträtts (s. 139), medan alla flickorna är mer främmande för Mer-

sault, alternativt väljer att psykologisera eller att vara allmänt inkännande. Petra menar t.ex. att allt beror på att Mersault har svårt för att visa känslor medan Anna tror ”att han skjuter araben för att han innerst inne är ledsen över att hans mamma dog” (s. 135).

I porträttet av Marco beskriver Bommarco klokt och nyanserat en invandrapojkes ambivalens; han framhåller hela tiden sin bakgrund men vill samtidigt inte bli betraktad som särskild. Han skiljer sig från sina klasskamrater bl.a. genom sitt religiösa intresse, som dock bara kommer fram i vissa sammanhang. Porträttet handlar mycket om läsning och identitet men inte alls om pojkidentitet trots att han också skulle kunna beskrivas som en ”typisk pojke”. Han är handlingsinriktad i läsningen, han är tekniktresserad, hans personliga ”utbildningsprojekt” i svenskan är inriktat på kvalificering och språkutveckling. Verklighetsinriktning är något som är typiskt för honom. Om sin syn på svenskämnet skriver han: ”[J]ag gillar inte att läsa men jag gör det bra och brukar aldrig ha problem med att förstå någon text” (s. 170), ett uttalande som nog kunde ha kommit också från andra tonårspojkar.

Dessa citat och exempel finns ju i Bommarcos text. Det förtjänar att påpekas att de i många fall också uppmärksammas och kommenteras av författaren. Min invändning är dock att ett konsekvent anlagt genusperspektiv skulle ha bidragit till att lyfta fram viktiga skillnader i flickornas och pojkarnas textreception.

Sammanfattningsvis överväger ändå de positiva intrycken klart. Detta är en intressant, mycket välskriven avhandling med ett gott läsartilltal. Den bygger på teori och tidigare forskning som i hög grad är relevant för forskningsuppgiften och som på ett förtjänstfullt sätt används eller följs upp i hela avhandlingen. Några elever kommer läsaren riktigt nära när deras individuella utbildnings- och identitetsprojekt beskrivs men också många andra ungdomar kommer till tals i fylliga och belysande citat, vilket skapar närhet till och förståelse för arbetet i klassrummet. Även om läraren ofta som påpekats är ganska osynlig får vi inblick i ett stycke mycket kvalificerad undervisning som inger hopp, när eländesskildringarna från ”skolverkligheten” annars flödar över. Bristen på ”subjektiv relevans” i skolans litteraturundervisning är då något som ständigt brukar påtalas. Avhandlingen belyser på ett förtjänstfullt sätt hur subjektiv relevans *skapas* genom ett välstruk-

turerat och aktivt arbete med texter, vilka valts med tanke på litterära kvaliteter men också med känsla för vad som skulle kunna engagera unga läsare. Ett uttalande av Leif Johan Larsen som återges i slutkapitlet karakteriserar som jag ser det arbetet i detta klassrum men också Birgitta Bommarcos litteraturdidaktiska credo: ”Det är viktigare att en text *får* subjektiv relevans än att den har det i det inledande skedet”. (s. 219.) Genom denna avhandling får vi lära oss mycket om hur ungdomar i en gymnasieklass läser skönlitterära texter, hur de skapar betydelse, delvis spontant på egen hand men framförallt genom gemensamma diskussioner och genom reflekterande skrivande. Den förtjänar i hög grad att uppmärksammas inte bara inom fortsatt litteraturdidaktisk forskning utan också i lärarutbildning och av aktiva lärare på fältet.

Lars Brink

Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och "Big Brother". En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Karlstad University Studies 2006:67). Karlstad 2006.

Christina Olin-Schellers avhandlingsarbete har ägt rum inom ramen för den Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning men doktorsavhandlingen har lagts fram i ämnet litteraturvetenskap vid Karlstads universitet. Arbetet har sociokulturell inriktning och ansluter sig främst till litteraturvetenskaplig receptionsteori och till svenskämnesdidaktisk forskning. Inte minst är anknytningen till Pedagogiska gruppens tidigare arbete tydlig. Som titeln antyder tar författaren som sin utgångspunkt att ungdomar lever i två textvärldar, skolans och fritidens. Hon frågar sig hur elevernas möten med dessa textvärldars fiktionstexter ser ut och hur deras kunskaper om fiktionstext och om läsning utvecklas under en treårsperiod. Befinner sig de två textvärldarna i dialog med varandra och vilken roll spelar de olika fiktionstexterna i elevernas identitetsbygge?

I teoretiskt hänseende utgår Olin-Scheller i huvudsak från två välkända receptionsforskare, Kathleen McCormick och Joseph Appleyard. Inte minst är McCormicks repertoarbegrepp, dvs. tanken om både textens och läsarens allmänna respektive litterära repertoar, en viktig utgångspunkt och återkommande referens. Appleyard har ju till